

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 1 (45), 2015

CEJSH

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2015

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 6 від 26.01.2015)

Редакційна колегія:

- А. А. Сбруєва** – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**)
(Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – професор Східно-Мічиганського університету (США);
К. Бялобжеська – доктор гуманітарних наук (Польща);
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – професор, доктор хабілітований (Польща);
О. О. Коростельов – доктор педагогічних наук, професор (Росія);
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща);
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор (Україна);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
А. І. Кудренко – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар)
(Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (секретар-координатор)
(Україна)

Затверджено президією ВАК України як
фаховий журнал з педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України, 2010 р., № 6)

У журналі відображені результати актуальних досліджень з питань порівняльної педагогіки, теорії та історії освіти, з проблем організації освітнього процесу у вищій школі, освітнього менеджменту, а також проблем корекційної та інклюзивної освіти.

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 374.7(73)

Н. М. Бідюк

Хмельницький національний університет

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У США (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

У статті розкрито та проаналізовано вплив прогресивних філософських концепцій на становлення й розвиток системи освіти дорослих у США (необіхевіоризму, лібералізму, прагматизму, прогресивізму, реконструктивізму, технократизму, радикалізму, гуманізму); проаналізовано теоретичні підходи американських учених до проблеми освіти дорослих, обґрунтовано їх необхідність та актуальність; визначено провідні принципи, на яких повинна базуватись освіта дорослих. Особливу увагу сконцентровано на структурі, цілях, функціях, видах освіти дорослих (формальна, неформальна, інформальна), стратегічних напрямках розвитку у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття.

Ключові слова: *розвиток, система освіти дорослих, необіхевіоризм, лібералізм, прогресивізм, гуманізм, радикалізм, технократизм, андрагогіка.*

Постановка проблеми. Посилення останніми роками тенденції взаємозв'язку та взаємозалежності країн і народів світу, інтернаціоналізація економіки, науки, культури, стрімкий розвиток інформаційних технологій, загострення глобальних проблем сучасності, розв'язання яких неможливе без виходу за межі однієї культури, зумовлюють важливість вивчення світового досвіду в різних сферах суспільного життя та галузях наукового знання, стимулюють усе більший інтерес до зіставлення економічних показників, соціально-політичних систем, моделей культури різних країн, у тому числі у сфері освіти дорослих.

Світовою педагогічною спільнотою визначено провідні принципи, на яких повинна базуватись освіта дорослих, а саме: урахування вікових і гендерних особливостей дорослих та потреб у навчанні; прагнення всіх людей розвиватись упродовж життя в особистісному й соціально-культурному аспекті; урахування досвіду дорослих упродовж навчання; забезпечення рівного доступу до отримання освіти; залучення до активної участі в освітньому процесі всіх його учасників; створення необхідних умов для поєднання навчання та роботи; урахування особистісних характеристик дорослих у побудові навчального процесу та розробці освітніх програм; гнучкість навчальних програм з урахуванням соціальних, культурних, економічних та інституційних чинників; активна участь дорослих в організації навчання тощо [3].

В умовах постійного пошуку шляхів розвитку системи освіти дорослих в Україні, яка б задовольняла потреби суспільства й відповідала світовим стандартам, особливого значення набуває вивчення та використання зарубіжного досвіду. У цьому контексті значний інтерес для України становить досвід США, де освіта дорослих має давню історію та багаті

традиції. Вивчення інноваційних ідей американського досвіду зумовлено й тим фактом, що в багатьох країнах Європи у процесі формування національних систем освіти дорослих було використано саме американську модель.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасній вітчизняній педагогіці проблеми освіти дорослих є об'єктом дослідницької уваги С. Болтівця, В. Давидової, Т. Десятова, І. Зязюна, В. Кременя, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Олійника, Л. Сігаєвої, Г. Філіпчука та ін. У контексті наукового осмислення проблеми розвитку системи освіти дорослих у США особливо цінними є дослідження відомих американських філософів і педагогів Дж. Бока, Дж. Брунера, К. Гріффіна, Дж. Дьюї, П. Кумбса, А. Маслоу, Дж. Мезірова, М. Ноулза, Е. Торндайка, П. Фрейре, Д. Хейлза, Р. Хермстри та ін. Основними напрямками наукових досліджень американських учених є вивчення закономірностей розвитку й функціонування освіти дорослих, розробка її концептуальних засад та обґрунтування теоретичних і практичних основ андрагогіки.

Мета статті. Необхідність розробки нових, перспективних та ефективних стратегій розвитку національної системи освіти дорослих визначила мету статті – проаналізувати провідні напрями розвитку системи освіти дорослих у США у другій половині ХХ – на початку ХХІ століть.

Виклад основного матеріалу. Суперечності, які існують у сучасному глобалізованому суспільстві, вимагають нового мислення, яке повинна формувати система освіти дорослих. Виникає потреба в пошуку нових парадигм розвитку педагогічної теорії та практики на основі демократичних і гуманістичних ідеалів.

У працях американських учених доведено, що основними загальноновизнаними принципами освіти дорослих у США є базові фундаментальні ідеї й теоретичні положення, що визначають спільні підходи до її організації та загальноосвітіві тенденції її розвитку.

Ретроспективний огляд становлення системи освіти дорослих у США дозволив зрозуміти її сутність і рушійні сили, що були в основі навчального процесу дорослих. У різні періоди історичного розвитку головні цілі й завдання освіти співвідносились із соціальними вимогами. Освіта дорослих трансформувалася, вбираючи у себе особливості тієї чи іншої епохи. Узагальнюючи результати досліджень американських науковців, можна виділити провідні філософські ідеї, що вплинули на формування й розвиток системи освіти дорослих у США, а саме: біхевіоризм (Дж. Вотсон, Б. Скіннер, Е. Торндайк), лібералізм (Н. Батлер, Дж. Ньюмен, Дж. Рассел, К. Хоул), неопрагматизм (П. Гудмен, Л. Кремін, Д. Свіфт, У. Файнберг), прогресивізм (Е. Ліндемман, Д. Фішер), технократизм (Н. Бакаліс, Ф. Гальтон, Дж. Конант, Т. Колм), когнітивізм (Дж. Браунвелл, Дж. Брунер, А. Кінг, Дж. Мартін, Дж. Шваб, І. Шеффлер, Ф. Фенікс), соціальний реконструктивізм (Т. Брамельд, Дж. Вілер, С. Коген, Дж. Кріейджер, Д. Олівер, У. Стенлі,

У. Файнберг, Л. Фішер, Г. Шейн), радикалізм (Дж. Мезіров, П. Фрейре) та гуманізм (А. Маслоу, М. Ноулз, К. Роджерс) [1, 60–78].

Проаналізовані підходи науковців щодо розвитку й функціонування системи освіти дорослих у США знайшли відображення в конкретизації її мети, функцій, основних принципів, видів. Незважаючи на різні погляди науковців, освіта дорослих розглядається як процес, що здійснюється впродовж життя, цілі якого полягають у створенні умов для задоволення освітніх потреб дорослих, а також можливостей для подальшого професійного розвитку, самореалізації, підвищення ефективності й результативності їхньої життєдіяльності. Виконуючи інструктивну, консультаційну, освітньо-розвивальну та управлінську функції, освіта дорослих представляє сукупність формального, неформального та інформального навчання, що ґрунтується на гуманістичних ідеях саморозвитку й самореалізації особистості, а також принципах гуманізації, демократизації, свободи вибору, гнучкості, неперервності, врахування досвіду, індивідуалізації та диференціації. Розвиток системи освіти дорослих у США відбувається в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, а також динамічних змін на ринку праці. В основу реформування системи освіти дорослих у США покладено концептуальні ідеї відкритості, партисипативності, неперервності, випереджувального розвитку.

Освіта дорослих передбачає врахування специфіки контингенту слухачів за віком, соціальною зрілістю, професійною спрямованістю, життєвим і професійним досвідом, мотивами навчання. Це люди найманої праці, безробітні, пенсіонери, колишні військовослужбовці, мігранти, представники національних меншин, інваліди, які утворюють багаточисленну «групу ризику», що потребує соціального захисту й підтримки засобами освіти. Відтак врахування соціальних, психологічних, вікових і гендерних особливостей є необхідною умовою під час розробки змісту освітніх програм, визначенні форм організації навчання дорослих, використанні відповідних технологій навчання, комплектуванні навчальних груп, регулюванні термінів і тривалості навчання.

Бурхливий розвиток науки й інформаційних технологій у середині ХХ ст., нестача високого рівня кваліфікації основної маси працюючого населення, розуміння суспільної необхідності організації освіти для різних категорій дорослого населення зумовили появу такої науки як андрагогіка – функціональної галузі педагогіки, яка покликана вивчати, аналізувати та досліджувати процеси навчання й освіти дорослої людини впродовж усього життя. Ішов активний пошук визначення специфіки її предмету, дослідницьких методів, категоріального апарату, розробки перших навчальних посібників з андрагогіки.

Науковий інтерес, на нашу думку, становлять обґрунтовані узагальнені припущення відомого американського дослідника М. Ноулза, у яких

зазначається, що освіта дорослих, яка включає пізнавальну діяльність дорослого, участь дорослого в різноманітних освітніх програмах, наявність системи освітніх установ для навчання дорослих і фахівців-андрагогів, є «самостійною складовою системи освіти, головним завданням якої є сприяння всебічному розвитку людини в період її самостійного життя». Сутність андрагогічного підходу М. Ноулза полягає в таких принципових положеннях: провідна роль у власній освіті належить самому індивіду; навчання повинно виходити з індивідуальних особливостей того, хто навчається, відповідати його індивідуальним освітнім потребам і стимулювати зростання цих потреб; у процесі навчання слід використовувати внутрішні сили особистості, спиратися на природне прагнення людини до саморозвитку, самовдосконалення; навчальний процес відбувається у спільній діяльності тих, хто навчає, з тими, хто навчається [7, 12].

У другій половині ХХ століття розвиток системи освіти дорослих у США мав випереджувальний вектор, спрямований на проблеми постіндустріальної цивілізації, необхідність розвитку творчих здібностей людини, вміння самостійно приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності; урахування стану та прогнозу розвитку економіки, ринку праці, об'єктивних потреб оновлення професійної освіти та навчання, результати нових досліджень, світовий досвід.

Аналіз літературних та інформаційних джерел показав, що існує декілька класифікацій освіти дорослих у США. Найбільш поширеною є класифікація за способами організації навчальної діяльності; методами оцінювання та визнання результатів; процедурами їхнього документального та правового оформлення. Відповідно до вказаних критеріїв система освіти дорослих поділяється на *формальну, неформальну* та *інформальну* [2, 46].

Функціонування системи формальної освіти в США визначається існуючими стандартами, ідеалами, політичними установками, що знаходять своє втілення у державній політиці в галузі освіти. Класична формальна освіта переважно будується за віковими ознаками, ієрархічно структурована й охоплює всі ступені – від початкової, середньої та вищої освіти до установ післядипломної освіти, покликаних підвищувати кваліфікацію фахівців або сприяти їхній перекваліфікації. У системі формальної освіти особлива роль належить базовій освіті. Не випадково урядові й ділові кола США вбачають у підвищенні якісного рівня підготовки учнів і студентів збереження конкурентоздатності своїх країн на світовому ринку.

Неформальна освіта дорослих розвивається поза межами звичайної системи освіти, проте вона має цілеспрямований і систематичний характер. Найбільш поширеними типами навчальних установ неформальної освіти є народні університети, народні школи для осіб третього віку, професійні школи, різні центри для підготовки й перепідготовки осіб тощо. Найбільш

типовими закладами неформальної освіти дорослих у США є Служби поширення знань, Центри розвитку кар'єри, консультаційні центри.

Основною ознакою неформальної освіти є відсутність єдиних стандартизованих вимог до результатів навчальної діяльності, проте всі інші критерії навчання – доцільність, процедура зарахування, форми організації навчання, система оцінювання успішності, сертифікат про закінчення з вказівкою змісту засвоєного курсу – можуть зберігатися. Зауважимо, що серед відомих американських педагогів немає єдиного погляду щодо розвитку неформальної освіти. Зокрема, Дж. Бок вважає її панацеєю для розв'язання низки національних проблем, натомість П. Кумбс переконаний, що програми неформальної освіти розробляються з великим ентузіазмом і водночас швидко припиняють своє існування. Серед причин такого явища він виділяє недостатнє охоплення бідного й неписьменного населення, проблеми пов'язані з управлінням освітою на місцевому рівні, невідповідність цілей результатам навчання тощо. Для розв'язання цих проблем необхідна як інтеграція неформальної та формальної освіти, так і більш суттєва підтримка з боку держави [4].

Інформальна освіта є неінституційним різновидом освіти дорослих, яка передбачає отримання інформації через засоби масової інформації, від друзів, відвідування культурних установ, тобто впродовж повсякденної життєдіяльності людини. Зазначимо, що види інформальної освіти поки що не систематизовані. Серед них можна виокремити навчання за методом спроб і помилок; самоосвіту шляхом самостійного пошуку відповідей на хвилюючі питання або способів розв'язання практично значущих проблем; отримання нових знань за допомогою сучасних інформаційних технологій і шляхом засобів масової інформації; збагачення свого духовного світу шляхом читання й відвідування культурних установ тощо. Результати інформальної освіти не засвідчуються документально і, звичайно, не отримують офіційного визнання з боку інших інститутів суспільства. Останнім часом на сучасному етапі розвитку системи освіти дорослих в американському суспільстві все частіше обговорюється питання щодо сертифікації результатів отримання інформальної освіти, тобто визнання суспільством реальної, а не лише документально засвідченої, академічної та професійної кваліфікації. Доросле населення США надає перевагу саме інформальній освіті. П. Кумбс, називаючи цей вид освіти природним і основним джерелом знань, розробив систему оцінювання знань, отриманих таким шляхом [4].

Американські дослідники також виділяють компенсаторну, адаптаційну та додаткову освіту дорослих відповідно до функцій, які виконує освіта. Відповідно до зв'язку з попередньою освітою, вона може бути постбазовою, модернізованою, відновленою.

Починаючи з 90-х років минулого століття формується системний погляд на проблеми освіти дорослих у світі, що змінюється. Стрімкі

соціально-економічні й політичні перетворення, глобалізація, вступ до епохи інформаційної цивілізації зумовили появу нових проблем у сфері освіти дорослих, зокрема збільшилася питома вага та значущість для людини й суспільства навчання впродовж життя. З формуванням тенденцій до відкритості американського суспільства, демократизації, розвитку інформаційно-комунікаційних технологій намітилася глобалізація процесів розвитку системи освіти дорослих.

У цей період з'являються дослідження К. Гілігана, Д. Хейлза, О. Хардінга, Д. Фланнері, спрямовані на розв'язання нових проблем освіти дорослих, зокрема впливу гендерних факторів на процес навчання дорослих. Особливий інтерес становлять дослідження щодо розходжень у розумових процесах чоловіків і жінок. Так, дослідник Д. Хейлз вважає, що різницю у процесах пізнання чоловіків і жінок можна пояснити з біологічної точки зору, тобто структурою мозку. На думку автора дослідження, саме «під час виконання тих або інших завдань у жінок може активізуватися більша частина мозку, ніж у чоловіків і навпаки» [6, 54]. Жіночий мозок відрізняється від чоловічого за довжиною рецепторів, а також локацією центру мови. Ураховуючи нові підходи до розгляду актуальних проблем освіти дорослих, науковці США розуміють необхідність постійного пошуку шляхів використання цих знань у процесі навчання дорослих.

У монографії «Цілі освіти дорослих» відомий дослідник у галузі освіти дорослих Дж. Хостлер визначив три фундаментальні (довгострокові) цілі освіти дорослих, які відрізняють її від шкільної освіти, зокрема *автономізація* (право на навчання), *індивідуалізація* (вільний вибір навчальних можливостей відповідно до потреб особистості); *рівність* (рівні відносини між викладачами та слухачами на основі співпраці). К. Гріффін вважає провідними цілями освіти дорослих потреби особистості, вільний доступ та якісне забезпечення навчання, що вказує на професійну ідеологію освіти дорослих [5, 66–69].

Як бачимо, освіта дорослих у США розглядається як системне, багатовимірне явище, що має цілісний, неперервний, адаптивний характер, охоплює сукупність взаємопов'язаних структурних елементів, що забезпечують динамічний і випереджувальний розвиток: законодавчу базу, освітні заклади й центри, федеральні програми, освітні та консультаційні програми, зміст, форми, інноваційні технології навчання, педагогічний персонал, науково-методичний супровід тощо, що впливають на забезпечення якості освіти та розвиток дорослої особистості. Як соціальний інститут, вона є складовою державної освітньої політики, реалізація якої забезпечується гнучкою законодавчо-нормативною базою, тісним зв'язком із ринком праці, що уможливорює оперативне реагування на його динамічні зміни та сприяє забезпеченню економічної стабільності в суспільстві.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Системне функціонування освіти дорослих у США забезпечується в умовах ефективної діяльності органів державної влади, недержавних організацій, громадських об'єднань щодо розробки, ухвалення й виконання рішень, спрямованих на розвиток системи освіти дорослих, підвищення результатів її діяльності. Освіта дорослих здійснюється відповідно до цілей і закономірностей розвитку американського суспільства й передбачає не лише чітку організаційну структуру на всіх рівнях, а передусім – урахування особливостей контингенту слухачів; єдність і взаємозв'язок самоосвіти, саморозвитку й самореалізації; інноваційність і професійну спрямованість освітніх програм; гнучкість системних зв'язків із роботодавцями та громадськими організаціями; наявність висококваліфікованих фахівців, які здійснюють навчання дорослих.

До перспектив подальших наукових розвідок відносимо дослідження особливостей підготовки андрагогічного персоналу для неформальної освіти дорослих у США.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бідюк Н. М. Професійне навчання безробітних у США: теорія і практика : [монографія] / Н. М. Бідюк ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ХмЦНТЕІ, 2009. – 542 с.
2. Тонконогая Е. П. Новые тенденции образования взрослых как социального института / Е. П. Тонконогая // Образование взрослых как социальный институт: тенденции развития и проблемы. – СПб., 1997. – С. 60–68.
3. Adult Education and Lifelong Learning, 2009 [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.issuu.com/routledge/docs/name44b514>.
4. Coombs P. H. The world crisis in education: the view from the eighties / P. H. Coombs. – N. Y. : Oxford University Press, 1985. – 266 p.
5. Griffin C. Curriculum theory in adult and lifelong education / C. Griffin. – London & Sydney : Croom Helm, 1983. – 218 p.
6. Hales D. Just like a woman: how gender science is redefining what makes us female / D. Hales. – N. Y. : Bantam Books, 1999. – 231 p.
7. Knowles M. S. The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy / M. S. Knowles. – N.Y. : Association Press, 1980. – 400 p.

РЕЗЮМЕ

Бідюк Н. М. Развитие системы образования взрослых в США (вторая половина XX – начало XXI века).

В статье раскрыто и проанализировано влияние прогрессивных философских концепций на становление и развитие системы образования взрослых в США (необихевиоризма, либерализма, прагматизма, прогрессивизма, реконструктивизма, технократизма, радикализма, гуманизма); проанализированы теоретические подходы американских ученых к проблеме образования взрослых, обоснованы их необходимость и актуальность; определены ключевые принципы образования взрослых. Особое внимание сконцентрировано на структуре, целях, функциях, видах образования взрослых, стратегических направлениях развития во второй половине XX – в начале XXI века.

Ключевые слова: развитие, система образования взрослых, необихевиоризм, либерализм, прогрессивизм, гуманизм, радикализм, технократизм, андрагогика.

SUMMARY

Bidyuk N. The development of the US system of adult education (the second half of the 20-th and the beginning of the 21-st century).

In the article the influence of progressive philosophical concepts on the development and formation of adult education in the USA (neo-behaviourism, liberalism, progressiveness, reconstruction, technocracy, radicalism, humanism) has been analyzed. There have been considered the importance and actuality of American scientists' approaches to the problem of adult education and proved their necessity and urgency. The key principles of adult education have been identified (humanization, democratization, freedom of choice, flexibility, continuity, taking into account the experience of individualization, differentiation). Particular attention is focused on the structure, objectives, functions, types of adult education, strategic directions of its development in the late twentieth and the beginning of the XXI-st century.

Having studied the official documents and statistic data of international organizations on the problem of adult education, there have been revealed common approaches (the main strategies of perspective development of adult education, diversification of financial sources, human sources investments, providing the lifelong education for all, improving the legislative framework, working out the flexible educational programs and innovative teaching technologies, ratification of non-formal and informal adult education, stimulating perspective projects on the problem of adult training) to the solving of the problem.

It has been established that the modern system of adult education based on a symbiosis of ideas in a complex capable of substantially change its main goals and objectives in accordance with social demands of American society. Despite the different views of scholars, adult education is seen as a process that is performed during life, the purpose of which is to create conditions to meet the educational needs of adults as well as opportunities for further professional development, mobility, efficiency and effectiveness of their life.

It has been proved that the system of adult education in the USA is an open, independent, flexible, multifunctional, diversified, adaptive structure, which covers interrelated and interactional components (legal, national, technological, diagnostic, personal, administrative and correctional).

The author has concluded that the development of adult education in the USA depends on internal and external determinations such as: globalization and integration processes, dynamic changes on labor-market, information technologies development, educational reform, and the main trends of public policy.

Key words: adult education, neo-behaviourism, liberalism, progressiveness, reconstruction, technocracy, radicalism, humanism, andragogy.

УДК 378.937:371.212.3(73:71:410)

М. А. Бойченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОГРАМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ І ТАЛАНОВИТИМИ ШКОЛЯРАМИ В УНІВЕРСИТЕТАХ США, КАНАДИ ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

У статті схарактеризовано програми професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими й талановитими школярами в університетах США, Канади та Великобританії. З'ясовано, що підготовці майбутніх учителів до роботи з обдарованими й талановитими у США, Канаді та Великобританії приділяється різна увага, попри той факт, що така необхідність є національно

визнаним пріоритетом освітньої політики всіх країн. У Великобританії та Канаді підготовка вчителів до роботи з цією категорією учнів здійснюється в межах напряму підготовки «Спеціальна освіта». На відміну від Великобританії, у Канаді запроваджено низку елективних курсів з освіти обдарованих і талановитих у межах програм магістерської підготовки вчителів. У США, на відміну від Великобританії та Канади, запроваджено широке коло програм підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими й талановитими.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вчителі, обдаровані й талановиті школярі, магістратура, університет, США, Канада, Великобританія.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство висуває нові вимоги до особистості, яка повинна мати високий інтелектуальний і творчий потенціал, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці, саме тому освіта обдарованих і талановитих дітей та молоді є пріоритетним завданням багатьох країн світу, зокрема й України, що підтверджено низкою державних документів (Законами України «Про освіту» (1996 р.), «Про загальну середню освіту» (1996 р.), «Про основні засади державної підтримки обдарованих дітей та молоді на Україні» (2005 р.), Національною програмою «Діти України» (2001 р.), Державною цільовою програмою роботи з обдарованою молоддю на 2007–2010 роки (2007 р.), Указом президента України «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді» (2010 р.), «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.). Незаперечним є факт, що вирішальна роль у вихованні школярів належить учителю, тому надзвичайно актуальною в сучасних умовах є підготовка майбутніх учителів до роботи саме з обдарованими школярами. Зважаючи на той факт, що в українських ВНЗ не існує відповідних спеціальностей, доцільним бачиться вивчення та творче використання позитивних концептуальних ідей досвіду країн, які мають значний досвід у цьому напрямі, зокрема США, Канади та Великобританії.

Аналіз актуальних досліджень. Вивченню зарубіжного досвіду освіти й педагогічної підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді присвячені праці таких науковців, як О. Антонова, О. Бевз, О. Бочарова, В. Волик, М. Гальченко, Ю. Гоцуляк, Н. Дроботенко, С. Єрмаков, М. Міленіна, Л. Попова, А. Сбруєва, В. Стрижалковська, П. Тадеєв, Н. Теличко, А. Чичук та ін. Проблеми педагогічної освіти зарубіжних країн стали предметом розгляду С. Вітвицької, Т. Кошманової, Н. Лавриченко, М. Лещенко, Н. Мукан, М. Нагач, Л. Пуховської та ін. Однак, питання підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими й талановитими школярами поки що не дістали належного висвітлення.

Мета статті – схарактеризувати програми професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими й талановитими школярами в університетах США, Канади та Великобританії.

Виклад основного матеріалу. Як слушно зазначає один із провідних британських теоретиків освіти обдарованих і талановитих Дж. Фрімен, у роботі з цією категорією учнів учителі найчастіше стикаються з двома проблемами – як визначити обдарованих учнів і як їх навчати [2, 17]. Проведення дослідження міжнародного досвіду на замовлення Ofsted дозволило дослідниці констатувати, що в сучасних умовах спостерігається перехід від визначення обдарованості за тестами на рівень розвитку інтелекту до більш цілісного оцінювання потенціалу обдарованої особистості. Крім того, обдаровані школярі потребують особливої уваги та підтримки як у процесі навчання, так і в позанавчальній діяльності. Отже, зважаючи на вимоги, що висувуються в цьому контексті до педагогів, ми погоджуємося з ученою, яка стверджує, що вчителі повинні мати спеціальну підготовку до роботи з обдарованими й талановитими школярами.

Для того, щоб навчання обдарованих і талановитих школярів було ефективним, учителі, які працюють з цією категорією учнів, мають не тільки досконало знати свій предмет, на високому рівні володіти методикою його викладання, але й мати відмінні навички комунікації. Учителі також мають продуктивно використовувати традиційні технології навчання в поєднанні з інноваційними для розвитку у своїх учнях креативності, самодисципліни та лідерських якостей.

Зазначимо, що попри надзвичайну важливість спеціальної підготовки вчителів до роботи з обдарованими й талановитими школярами, задекларовану в державних документах США, Канади та Великобританії, в досліджуваних нами країнах існують значні відмінності в організації такої підготовки.

Так, у Великобританії не існує спеціальних програм підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими й талановитими школярами. Проте, у деяких університетах країни, зокрема, Бірмінгемському міському університеті (Birmingham City University), Кембриджі (Cambridge), Букінгемському університеті (Buckingham University) тощо, у межах магістерських програм за спеціальністю «Спеціальна освіта» (Special Education), «Спеціальна освіта та інклюзія» (Special Education and Inclusion) майбутні вчителі знайомляться з особливостями роботи з обдарованими учнями.

Дещо кращою є ситуація з підготовкою майбутніх учителів до роботи з обдарованими й талановитими в канадських університетах. В університетах кожної з десяти провінцій здійснюється підготовка майбутніх учителів до роботи з цією категорією учнів, як правило, у межах широкої сукупності програм спеціальної освіти.

Дані дослідження, проведеного Дж. Лероукс (Оттавський університет), свідчать, що в університетах таких провінцій, як Британська Колумбія, Альберта, Онтаріо та Квебек на рівні бакалаврату запроваджено елективні курси з освіти обдарованих і талановитих, що означає, що не всі майбутні вчителі отримують спеціальну підготовку. Освітня пропозиція

варіюється від одного модуля в межах курсу з освіти учнів зі спеціальними освітніми потребами до курсу за вибором (3 кредити), сфокусованого на навчанні обдарованих учнів. На рівні магістратури в окремих університетах країни (університет МакДжил (McGill University), університет Бішопс (Bishops University), університети Британської Колумбії, Альберти, Брендона, Оттави та Торонто) запроваджено відповідні програми [4].

На відміну від Великобританії та Канади, у США кожен штат встановлює вимоги до кваліфікації вчителів, які працюють з обдарованими й талановитими школярами. Першою вимогою є отримання ступеня бакалавра з певної спеціальності, або у сфері початкової чи середньої освіти. Після того претендент має отримати ступень магістра у сфері освіти обдарованих і талановитих. Майбутні вчителі, яких готують до роботи з цією категорією учнів, вчать визначати обдарованих і талановитих через інтерв'ювання учнів і батьків та оцінювання навчальних досягнень. Майбутні вчителі обдарованих і талановитих мають здобути навички планування й імплементації відповідного курикулуму, здатність тестувати, оцінювати та розподіляти учнів за рівнем успішності [1].

Слід наголосити, що у США вчителі, які спеціалізуються на навчанні обдарованих і талановитих, виконують обов'язки менторів, консультантів із профорієнтаційної роботи, допомагають іншим учителям у розробленні спеціальних завдань для цієї категорії учнів. Учителі обдарованих і талановитих мають створити сприятливе для розвитку інтелектуального та творчого потенціалу таких учнів навчальне середовище, а також більш інтенсивно співпрацювати з батьками та шкільними лідерськими командами для вимірювання прогресу в їх навчальних досягненнях як частини індивідуального навчального плану [1].

В університетах США запроваджено низку програм професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими й талановитими школярами (переважно, на рівні магістратури), зокрема «Спеціальна освіта: освіта обдарованих» (Special Education: Gifted Education), «Методика навчання: обдаровані й талановиті» (Instruction: Gifted and Talented), «Курикулум і методика навчання обдарованих, творчих і талановитих» (Curriculum & Instruction Gifted, Creative and Talented), «Освіта обдарованих» (Gifted Education) тощо. Зважаючи на той факт, що в цілому програми магістерської підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими й талановитими школярами є подібними, проаналізуємо докладніше одну з таких програм – програму на здобуття ступеня магістра освіти з методики навчання обдарованих і талановитих (The Master of Education in Instruction: Gifted and Talented), запроваджену у Вілмінгтонському університеті (Wilmington University).

Дана магістерська програма передбачає отримання претендентами теоретичних знань і практичного досвіду, необхідних для покращення

навчання обдарованих і талановитих школярів і забезпечення ефективності їх роботи як учителів та шкільних лідерів у сфері освіти обдарованих і талановитих [3].

На сайті університету (<http://www.wilmu.edu/education/medingifted>) подано інформацію щодо ОКХ та ОПП для даної спеціальності. Дана магістерська програма передбачає набуття знань, умінь і навичок у межах компетентностей, визначених у Національних стандартах у сфері освіти обдарованих (National Gifted Education Standards), розроблених у 2008 році Національною асоціацією у справах обдарованих дітей (National Association for Gifted Children), Радою у справах виняткових дітей (Council for Exceptional Children) та Асоціацією у справах обдарованих (Association for the Gifted), за такими напрямками:

- *Теоретичні засади (Foundations)* – глибоке усвідомлення історичних і філософських засад освіти обдарованих і талановитих, включаючи сучасні підходи;
- *Розвиток і характеристики учнів (Development and Characteristics of Learners)* – уміння створювати навчальне середовище, що підтримує траєкторії розвитку та ідіосинкратичні підходи до навчання обдарованих і талановитих осіб;
- *Індивідуальні відмінності в навчанні (Individual Learning Differences)* – уміння критично оцінювати вплив обдарованості на навчання особистості у школі й упродовж життя. Крім того, майбутні педагоги досліджують особливості взаємодії та впливу мови, культури й сімейного оточення на академічну та соціальну поведінку, ставлення, цінності й інтереси;
- *Методика викладання (Instructional Strategies)* – уміння використовувати ефективні педагогічні підходи, методи викладання та управління для задоволення освітніх потреб обдарованих і талановитих учнів;
- *Навчальне середовище та соціальна взаємодія (Learning Environments and Social Interactions)* – уміння створювати навчальне середовище для підтримки позитивних міжособистісних стосунків і соціальної взаємодії, посилення культурного усвідомлення, емоційного благополуччя обдарованих учнів, їх підготовки до незалежного та продуктивного життя в культурно різноманітному світі;
- *Мова і комунікація (Language and Communication)* – використання широкої сукупності методів, інформаційно-комунікаційних технологій та інших технологій для задоволення різноманітних освітніх потреб всіх обдарованих і талановитих учнів;
- *Планування навчальної діяльності (Instructional Planning)* – створення, запровадження, оцінювання й перегляд курикулуму, який забезпечує можливості диференційованого навчання відповідно до унікальних освітніх потреб кожного обдарованого учня;

- *Оцінювання (Assessment)* – використання різноаспектних методик визначення обдарованості та доцільних видів оцінювання навчальних досягнень;
- *Професійна діяльність і етика (Professional and Ethical Practice)* – практичні навички, навички професійної етики та рефлексії;
- *Співробітництво (Collaboration)* – уміння співпрацювати із сім'ями, шкільним персоналом та іншими постачальниками освітніх послуг із метою ознайомлення з програмами, спрямованими на розкриття потенціалу обдарованих учнів, а також просування цих програм у навчальному закладі [3].

Магістерська програма M.Ed. in Instruction: Gifted and Talented розрахована на 33 кредити, з яких 15 кредитів – спеціальні дисципліни, пов'язані з освітою обдарованих і талановитих («Психологія обдарованих і талановитих учнів» (Psychology of Gifted and Talented Learners) – 3 кредити, «Розроблення курикулуму та методика навчання обдарованих/талановитих учнів» (Curriculum Design and Instructional Strategies for G/T Learners) – 3 кредити, «Творчість і критичне мислення» (Creativity and Critical Thinking) – 3 кредити, «Практикум: обдаровані й талановиті учні» (Practicum: Gifted and Talented Learners) – 3 кредити, «Обдарована і талановита дитина» (Gifted and Talented Child) – 3 кредити; та 18 кредитів – основні курси, зокрема: «Освіта для рівності й соціальної справедливості» (Education for Equity and Social Justice) – 3 кредити, «Оцінювання» (Assessment and Evaluation) – 3 кредити, «Педагогічне проектування» (Instructional Design) – 3 кредити, «Культура й навчальне середовище» (Culture and Learning Environments) – 3 кредити, експериментальне дослідження (Action Research) – 6 кредитів.

Для здійснення експериментальних досліджень магістрант повинен проходити виробничу практику в навчальному закладі або навчальному центрі. Крім того, магістрант повинен додатково приготувати електронне портфоліо E-Folio (0 кредитів). Успішне завершення магістерської програми дає змогу отримати кваліфікацію вчителя обдарованих і талановитих.

Зазначимо, що дана університетська програма представлена у трьох форматах – традиційному, гібридному та он-лайн [3].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, можемо констатувати, що підготовці майбутніх учителів до роботи з обдарованими й талановитими у США, Канаді та Великобританії приділяється різна увага попри той факт, що така необхідність є національно визнаним пріоритетом освітньої політики всіх країн. У Великобританії та Канаді підготовка вчителів до роботи з цією категорією учнів здійснюється в межах напряму підготовки «Спеціальна освіта», тобто освіта осіб із спеціальними освітніми потребами, до яких належать і обдаровані й талановиті. На відміну від Великобританії, у Канаді запроваджено низку елективних курсів з освіти обдарованих і

талановитих у межах програм магістерської підготовки вчителів. У США, на відміну від Великобританії та Канади, запроваджено широке коло програм підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими й талановитими.

У подальших дослідженнях вважаємо за доцільне здійснити порівняльний аналіз програм магістерської підготовки вчителів обдарованих і талановитих у різних американських штатах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gifted and Talented Teacher Career Guide [Electronic resource] / Teacher Certification Degrees. – URL : <http://tcd.wpengine.netdna-cdn.com/careers/gifted-talented-teacher>.
2. Freeman J. Teaching the gifted and talented / J. Freeman // Education Today. – 2004. – Vol. 54. – P. 17–21.
3. Instruction : Gifted and Talented : Master of education [Electronic resource]. – Wilmington University. – URL : http://www.wilmu.edu/education/medingifted_admission.aspx.
4. Leroux J. A study of education for high ability students in Canada : policy, programs and student needs / J. Leroux // International handbook of giftedness and talent / K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik eds. – 2000. – P. 695–702.

РЕЗЮМЕ

Бойченко М. А. Программы профессиональной подготовки будущих учителей к работе с одаренными и талантливыми школьниками в университетах США, Канады и Великобритании.

В статье дана характеристика программ профессиональной подготовки будущих учителей к работе с одаренными и талантливыми школьниками в университетах США, Канады и Великобритании. Выяснено, что подготовке будущих учителей к работе с одаренными и талантливыми в США, Канаде и Великобритании уделяется разное внимание, несмотря на тот факт, что такая необходимость является национально признанным приоритетом образовательной политики всех стран. В Великобритании и Канаде подготовка учителей к работе с этой категорией учащихся осуществляется в рамках направления подготовки «Специальное образование». В отличие от Великобритании, в Канаде введен ряд элективных курсов по образованию одаренных и талантливых в рамках программ магистерской подготовки учителей. В США, в отличие от Великобритании и Канады, введен широкий круг программ подготовки будущих учителей к работе с одаренными и талантливыми.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие учителя, одаренные и талантливые школьники, магистратура, университет, США, Канада, Великобритания.

SUMMARY

Boichenko M. The Programs of future teachers' professional training to work with gifted and talented students at universities in the USA, Canada and the UK.

In the article the programs of future teachers' professional training to work with gifted and talented students at universities in the USA, Canada and the UK are characterized. It was found out that training of future teachers to work with gifted and talented in the USA, Canada and the UK is paid different attention, despite the fact that such a need is a nationally recognized educational priority policy in all countries. In the UK and Canada training teachers to work with this category of the students is carried out in the frames of «Special education» course. Unlike the UK, Canada introduced a number of elective courses in the frames of gifted and talented education master programmes for the teachers. In the

USA, unlike the UK and Canada, a wide range of training programmes for future teachers to work with gifted and talented are introduced.

The programme Master of Education in Instruction: Gifted and Talented, introduced at Wilmington University, is analyzed. This programme provides the candidates with theoretical knowledge and practical experience needed to enhance learning of gifted and talented pupils and ensuring their effectiveness as teachers and school leaders in education of gifted and talented.

The program M. Ed. in Instruction: Gifted and Talented consists of 33 credits, among which 15 credits – special subjects related to the education of gifted and talented (Psychology of Gifted and Talented Learners – 3 credits, Curriculum Design and Instructional Strategies for G/T Learners – 3 credits, Creativity and Critical Thinking – 3 credits, Practicum: Gifted and Talented Learners – 3 credits); and 18 credits – core courses, including: Education for Equity and Social Justice – 3 credits, Assessment and Evaluation – 3 credits, Instructional Design – 3 credits, Culture and Learning Environments – 3 credits, Action Research – 6 credits.

In order to complete practical assignments, the students have to undergo practical training in an educational institution or training centre. In addition, the student must prepare an E-Folio. Successful completion of the graduate program allows obtaining a qualification of a teacher of gifted and talented.

Further research can be directed at comparative analysis of the graduate programmes of gifted and talented teachers in different US states.

Key words: *professional training, future teachers, gifted and talented students, graduate, University, the USA, Canada, the UK.*

УДК 378.4.014.543.1-027.551(73)

А. В. Красуля

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ФАНДРЕЙЗИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЕРЖАВНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ США У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

У статті узагальнено досвід фандрейзингової діяльності державних університетів США та визначено можливості використання стратегій фандрейзингу американської системи вищої освіти в контексті національних освітніх реформ, культурно-освітньої інтеграції України до світового співтовариства. Розроблено рекомендації щодо використання позитивного американського досвіду на національному, регіональному та інституційному рівнях із виокремленням законодавчого, освітнього, організаційно-педагогічного та методичного аспектів.

Ключові слова: *фандрейзингова діяльність, благодійність, ендавмент, вища освіта, рекомендації, використання досвіду.*

Постановка проблеми. Для утримання високого конкурентного статусу вищого навчального закладу (ВНЗ) великого значення має політична й фінансова підтримка з боку держави, покликана сприяти модернізації університетського сектору, розбудові глобально конкурентоспроможних університетських закладів. Однак попри зусилля держави ресурсне забезпечення (матеріальне, технологічне, технічне, інформаційне тощо) та фінансові можливості сучасних університетів України ще недостатні для їх ефективної конкурентної боротьби на міжнародному рівні. Саме тому набули

актуальності дослідження з проблем диверсифікованого ресурсного забезпечення університетів як у царині економіки, менеджменту та маркетингу, так і у сфері наук гуманітарного циклу, таких, як педагогіка, зокрема порівняльна педагогіка (компаративна американістика), психологія, соціологія. Метою таких досліджень є вивчення мотивів, чинників філантропічної поведінки особистості та форм і засобів благодійницької підтримки освіти як в історичній ретроспективі, так і в сучасних умовах. На підставі аналізу широкого кола наукових джерел нами було схарактеризовано стан, тенденції, закономірності й особливості розвитку культури благодійництва американської та української вищої освіти з часів заснування перших університетів до теперішнього часу. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що в Україні та в США накопичено значний історичний досвід благодійницької та фандрейзингової діяльності. Основними чинниками, що зумовлюють спільні риси розвитку благодійності в обох країнах, на наше переконання, є християнські цінності, філософія західноєвропейського та українського просвітництва, дух боротьби проти соціальних, гендерних, расових, національних утисків. Однак існує широке коло чинників, що зумовлюють відмінності в розвитку досліджуваних процесів в Україні та США: культурно-історичні, соціально-економічні та соціально-політичні реалії, що спричинили суттєві відмінності в розвитку вищої освіти в цілому та освітнього фандрейзингу в державних університетах зокрема. Наукова проблема, що стала предметом вивчення, а саме організаційно-педагогічні засади фандрейзингової діяльності в державних університетах США, має міждисциплінарний характер, оскільки знаходиться в межах предметних полів різних галузей сучасної науки (див. рис.1), що передбачає багатоаспектний характер аналізу стану її дослідженості.



Рис. 1. Міждисциплінарний характер дослідження організаційно-педагогічних засад фандрейзингової діяльності в державних університетах США

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняному науковому просторі проблеми управління вищою освітою висвітлюються в наукових розвідках О. Кірдан, О. Козлової, О. Савченко, Н. Терентьевої, А. Харківської, Є. Хрикова; педагогічної інноватики – Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Дичківської, М. Карамушки, Н. Ничкало, В. Паламарчук, Н. Погрібної та ін. Вагомий внесок у розроблення проблем порівняльно-педагогічної американістики зробили вітчизняні науковці Н. Авшенюк, В. Жуковський, М. Лещенко, О. Локшина, О. Огієнко, А. Сбруєва, О. Сухомлинська та ін. Філософські концепції функціонування та розвитку освітніх систем обґрунтовано в працях В. Андрущенко, Г. Васяновича, І. Зязюна, В. Кременя В. Лутая, П. Сауха та ін. Проте, як показав аналіз численних наукових робіт, дослідження, у якому було б узагальнено досвід фандрейзингової діяльності американських університетів і визначено можливості його використання в контексті модернізації системи вищої освіти в Україні, здійснено не було. Нагальна необхідність реформування системі вищої освіти задекларована в державних документах: Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року [7], Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) [3], Законі України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» (2013 р.) [2], Законі України «Про волонтерську діяльність» (2011 р.) [4], Законі України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2012 р.) [6], Законі України «Про гуманітарну допомогу» (1999 р.) [5], Указі Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» (2002 р.) [9] та ін.

Мета статті – узагальнити досвід фандрейзингової діяльності американських університетів і визначити можливості його використання в контексті модернізації системи вищої освіти в Україні на національному, регіональному та інституційному рівнях із виокремленням законодавчого, освітнього, організаційно-педагогічного та методичного аспектів запропонованих рекомендацій.

Методи дослідження: *компаративний підхід і метод наукової екстраполяції* – для визначення можливостей творчого використання американського досвіду управління фандрейзинговою діяльністю у процесі подальшого реформування системи вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Національні інтереси України вимагають її входження до міжнародної спільноти, становлення у якості впливової європейської держави [1]. Як свідчить міжнародний досвід та як слідує з результатів сучасних досліджень, успіх трансформаційних перетворень, розбудова демократичного громадянського суспільства неможливі без радикальних змін у системі освіти. Однією з пріоритетних складових процесу входження України до світового співтовариства є культурно-освітня інтеграція. Активну участь у реалізації цього завдання мають взяти ВНЗ України. Через розширення інтернаціональних контактів українські університети не лише отримуватимуть доступ до новітніх технологій і

методик у навчальній сфері, що сприятиме підвищенню фахової підготовки спеціалістів [8]. Найшвидше входження до світового науково-освітнього простору, участь у міжнародних академічних програмах, вивчення закордонного досвіду ресурсного забезпечення вищої освіти (стратегій, технологій, моделей, методів, інструментів тощо) відкриває для українських ВНЗ шлях до позабюджетних джерел фінансування (грантів, стипендій, програм академічної мобільності тощо) освітньої та науково-дослідницької діяльності, що безсумнівно покращить конкурентоспроможність українських університетів у здійсненні наукових досліджень, наданні освітніх послуг і виконанні важливих соціальних завдань суспільства [10].

Результати нашого дослідження визначаються тим, що в ньому вперше в українській педагогічній науці цілісно з'ясовано організаційно-педагогічні засади фандрейзингової діяльності в державних університетах США. У межах обґрунтування теоретичних засад досліджуваного освітнього феномену схарактеризовано понятійно-термінологічний апарат дослідження (фандрейзинг, паблік рілейшнз, благодійництво, меценатство, спонсорство, ендавмент та ін.), виокремлено етапи розвитку благодійництва та становлення професійного фандрейзингу у сфері вищої освіти в США. Окреслено нормативні засади фандрейзингової діяльності, зокрема проаналізовано державні документи, у яких визначено правові аспекти її функціонування. На основі структурно-логічного аналізу теоретичних джерел і практики фандрейзингової діяльності американських університетів виявлено організаційні та змістові засади створення ендавмент-фондів, асоціацій випускників університетів, впровадження навчальних програм тощо.

У дослідженні визначено можливості використання досвіду американської системи вищої освіти в аспекті досліджуваної проблеми в Україні *на національному, регіональному та інституційному рівнях* із виокремленням законодавчого, освітнього, організаційно-педагогічного та методичного аспектів запропонованих рекомендацій.

На національному рівні вважаємо за необхідне здійснити такі законодавчі реформи та системні зміни:

- 1) загальнодержавне бачення реформування українського університетського сектору – пошук ефективної стратегії розвитку та ресурсного забезпечення вищої освіти України;
- 2) стимулювання інноваційної та міжнародної публікаційної активності університетів;
- 3) формування конкурентного середовища в університетській сфері;
- 4) інтенсифікація трансферу знань між університетами, бізнесом та громадськістю, обґрунтування правових норм, що регулюють фінансування ВНЗ і забезпечення можливості університетських організацій та інституційних відділів з розвитку ВНЗ визначати оптимальні для них шляхи

взаємодії з бізнес-структурами та державою (наприклад, за схемою «потрійної спіралі» («Triple Helix Model») Г. Іцковіца (Etzkowitz), а саме «університет – промисловість – уряд») [12];

- 5) децентралізація й модернізація сфери управління вищою освітою;
- 6) забезпечення сталого державного фінансування ВНЗ;
- 7) підвищення соціального статусу науково-педагогічних працівників;
- 8) оновлення законодавчої бази вищої освіти, що передбачає:

✓ надання автономії університетам, зокрема розроблення нормативно-правового забезпечення для участі державних університетів у програмах автономного університетського менеджменту та в інноваційних освітніх проектах;

✓ розвиток нормативно-правового поля сучасної добродійної / волонтерської діяльності, зокрема у сфері вищої освіти, та лобювання законодавчих актів у Верховній Раді України;

✓ надання податкових пільг підприємствам і приватним особам, які займаються благодійницькою діяльністю. Наприклад, у США фізичні особи, які пожертвували більшу частину своїх доходів, звільняються від податків на 50 %. Можливості юридичних осіб щодо пожертви частини прибутку обмежені необхідністю реінвестування, що сприяє появі потужних благодійних фондів;

✓ заохочення та податкові стимули для створення й розвитку ендаумент-фондів університетів як ключового механізму освітнього фандрейзингу, а також регламентування взаємодії благодійника / донора та бенефіціара / ВНЗ, зокрема в контексті фандрейзингової діяльності;

9) розробка наукового супроводу фандрейзингової діяльності в університетах України. У даному контексті вважаємо необхідним здійснення таких заходів:

✓ наукова систематизація форм і напрямів добродійної підтримки сфери вищої освіти;

✓ розробка науково-методичних рекомендацій щодо управління фандрейзинговою діяльністю для адміністрацій ВНЗ України. Проведення семінарів-тренінгів, до яких повинні бути долучені зарубіжні фахівці, які мають позитивний досвід у відповідній сфері професійної діяльності;

✓ розробка навчальних програм міждисциплінарних спецкурсів і спецсемінарів з питань інновацій в управлінні вищими навчальними закладами, зокрема фандрейзингу у вищій освіті України. Зміст таких курсів повинен інтегрувати знання в галузі освітнього законодавства, освітнього менеджменту, соціології освіти, психології роботи з різними групами населення у сфері фандрейзингу тощо;

✓ оновлення змісту педагогічної освіти. Зокрема, перспективним напрямом розширення можливостей фандрейзингової діяльності у сфері вищої освіти вважаємо поглиблення вивчення порівняльної педагогіки

(американістики) в університетах з метою заохочення студентів / випускників до участі у благодійній діяльності протягом / після навчання в університеті;

✓ розробка та запровадження програм навчання професійних менеджерів із фандрейзингу (семінари, тренінги, кваліфікаційні програми з отриманням диплома бакалавра, магістра), які повинні набути професійні компетентності здійснення фандрейзингу у сфері освіти.

На регіональному рівні пропонуємо низку заходів, що спрямовані на розробку та реалізацію регіональних програм розвитку вищої освіти. Пріоритетами зусиль регіональної влади й університетської громади повинні стати такі:

1) інтеграція зусиль ВНЗ шляхом утворення регіональних університетських мереж;

2) розширення повноважень членів університетських громад і місцевих органів управління освітою та наукою;

3) запровадження програм автономного університетського менеджменту;

4) просвітницька діяльність серед студентів / випускників ВНЗ протягом / після навчання щодо благодійної підтримки alma mater;

5) активізація контактів суб'єктів освітнього фандрейзингу (благодійників, меценатів, філантропів, спонсорів) у межах співпраці благодійних фондів, фандрейзингових асоціацій, відділів ВНЗ з інституційного розвитку, з фандрейзингу та по роботі з випускниками, що сприятиме формуванню готовності учасників навчально-виховного процесу університету до участі в благодійних заходах, фандрейзингових кампаніях з метою підтримки державних університетів для реалізації соціальної місії в регіоні, а, таким чином, і в освітніх реформах країни;

6) активізація співпраці місцевої громади й університету (зокрема асоціації випускників) шляхом популяризації ідей доброчинності;

7) доведення до широкого загалу та професійно-педагогічної громади шляхом публікації в національних ЗМІ та через мережу Інтернет звітів ВНЗ щодо використання отриманих ресурсів, спрямованих на інституційний розвиток університету;

8) створення й імплементація програм із вивчення світового досвіду освітнього фандрейзингу та аналізу міжнародних порівняльних оцінок у цій сфері;

9) організація благодійних заходів і фандрейзингових кампаній;

10) заснування професійних організацій / ініціативних груп з фандрейзингу.

На інституційному рівні:

1) перетворення фандрейзингової діяльності на важливу складову стратегії розвитку університету, розробка програм реалізації цієї стратегії на всіх рівнях функціонування навчального закладу;

2) науковий супровід: створення концепцій, моделей, технологій фандрейзингової діяльності; проведення конференцій для науковців-дослідників і фахівців-практиків з фандрейзингу для взаємного обміну досвідом з наступною публікацією матеріалів конференцій і методичних рекомендацій;

3) розвиток прозорої та ефективної системи управління ВНЗ, побудованої на принципах академічної свободи й університетської автономії, завдяки чому активізується весь внутрішній продуктивний потенціал університету;

4) сприяння перетворенню університету на суб'єкт змін шляхом активізації розвитку особистісних і професійних якостей студентів, використовуючи моделі розвитку культури благодійності серед студентів університету та інноваційні стратегії освітнього фандрейзингу;

5) визначення форм і засобів підготовки майбутніх спеціалістів / фандрейзерів до ведення професійної діяльності з ресурсного забезпечення університету на основі історичного досвіду США й України;

6) заснування асоціацій випускників, розробка й упровадження програм лояльності та формування організаційної ідентифікації студентів / випускників ВНЗ;

7) створення методичних лабораторій, що займаються дослідженнями механізмів освітнього фандрейзингу;

8) розробка методичних рекомендацій для інститутів післядипломної освіти зі спеціальності «Фандрейзинг» для підготовки та перепідготовки керівників сучасних ВНЗ щодо створення відділів інституційного розвитку університету та з фандрейзингу, попечительських рад, асоціацій випускників тощо з метою залучення добровільних ресурсів для реалізації статутних потреб університету.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, практичне значення результатів дослідження буде підсилено, якщо узагальнені положення щодо сутності фандрейзингової діяльності як інноваційного освітнього феномену, етапів розвитку фандрейзингу у вищій освіті, нормативних, змістових і процесуальних засад цієї діяльності буде включено до змісту навчальних курсів з управління ВНЗ та порівняльної педагогіки, що викладаються в межах магістерської підготовки майбутніх учителів і керівників ВНЗ України, а також використано в щоденній практиці управління університетом.

Прогностичний потенціал дослідження зумовлений можливістю використання його результатів для здійснення подальшої науково-дослідницької роботи щодо розвитку методів управління університетом у процесі модернізації вітчизняної системи вищої освіти. Разом із тим зазначимо, що запозичення досвіду США доцільно здійснювати на рівні загальних стратегій з урахуванням історичних, філософських, релігійних, культурних, соціально-економічних, політичних та інших чинників формування благодійницької культури та розвитку освітнього фандрейзингу у вищій освіті України.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. На подальше вивчення заслуговує узагальнення перспективного американського досвіду підготовки фандрейзерів до виконання професійних функцій у сфері ресурсного забезпечення вищої освіти України, а також досвід розробки механізмів залучення ресурсів (фінансових, матеріальних, людських, технологічних, технічних, часових, волонтерських та ін.) для реалізації місії університету. Наприклад, з метою перетворення потенційних благодійників / донорів на реальних донорів, освітньому фандрейзеру необхідно провести ретельно сплановану, організаційно впорядковану, з використанням поетапного аналізу та контролю роботу, результатом якої є обґрунтування актуальності, унікальності й цінності реалізації саме даного проекту взамін на задоволення мотиваційних потреб донора. Проте, на сьогодні освітній фандрейзинг в Україні не може виступати організованим інструментом соціальної допомоги ВНЗ через відсутність наукових досліджень і розробок у даній галузі. Отже, стихійний процес надання коштів від різних категорій донорів, які переважно викликані емоційними мотивами, має перетворитися на інформаційно, науково, технологічно забезпечену контрольовану систему управління з ефективним механізмом залучення та перерозподілу ресурсів [11]. Університет XXI століття має бути сильний якістю освіти, науковими дослідженнями на найвищому рівні та інноваційністю; свідомий своєї місії, цінностей і можливостей; добре фінансований, тобто мати необхідні засоби для наукових досліджень і навчання високої якості. Така модель є ідеальною, але усвідомлення шляхів реформування вищої освіти дає сподівання, що голос академічної спільноти буде почутий і підтриманий державою та благодійниками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / Упорядники: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
2. Про благодійну діяльність та благодійні організації: Закон України [Електроний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 2013. – № 25. – С. 252. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5073-17>.
3. Про вищу освіту: Закон України [Електроний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 2014. – № 37–38. – С. 2004. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Про волонтерську діяльність: Закон України [Електроний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 2011. – № 42. – С. 435. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>.
5. Про гуманітарну допомогу: Закон України [Електроний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – № 51. – С. 451. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1192-14>.
6. Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні: Закон України [Електроний ресурс] // Відомості Верховної Ради України. – 2012. – № 19-20. – С. 166. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/3715-17>.

7. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dniprorada.gov.ua/files/gumanitar-2020.pdf>.
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
9. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
10. Сацик В. У пошуку ефективної стратегії розвитку вищої освіти в Україні (економічний аспект) [Електронний ресурс] / Володимир Сацик // Освітня політика. Портал громадських експертів, 25.09.2014. – Режим доступу : <http://education-ua.org/ua/articles/304-u-poshuku-efektivnoji-strategiji-rozvitku-vishchoji-osviti-v-ukrajini-ekonomichnij-aspekt>.
11. Фандрайзинг : нав. посіб. / Чернявська О. В., Соколова А. М. – К. : «Центр учбової літератури», 2013. – 188 с.
12. Etzkowitz H. Regional Innovation Initiator: The Entrepreneurial University in Various Triple Helix Models : the paper for Triple Helix VI conference, Singapore, May 16–18, 2007 [Електронний ресурс] / H.Etzkowitz, Zhou Chunyan. – Режим доступу : <http://www.triplehelixconference.org/th/6/SingaporeConferenceThemePaper050107.pdf>.

РЕЗЮМЕ

Красуля А. В. Перспективы использования опыта фандрайзинговой деятельности государственных университетов США в высшем образовании Украины.

В статье обобщен опыт фандрайзинговой деятельности государственных университетов США и определены возможности использования стратегий образовательного фандрайзинга американской системы высшего образования в контексте национальных образовательных реформ, культурно-образовательной интеграции Украины в мировое сообщество. Разработаны рекомендации по использованию положительного американского опыта на национальном, региональном и институциональном уровнях с выделением законодательного, образовательного, организационно-педагогического и методического аспектов предложенных рекомендаций.

Ключевые слова: фандрайзинговая деятельность, благотворительность, эндаумент, высшее образование, рекомендации, использование опыта.

SUMMARY

Krasulia A. Best practices of fundraising in U.S. public universities that have potential for being transferred into the Ukrainian higher education.

The state of fundraising theory and research, legal trends affecting philanthropy and new patterns of educational fundraising development at the global, regional and institutional levels, as well as the comparison of foreign and national teaching experiences for the purpose of mutual enrichment of educational cultures can be considered a distinct subject of comparative education research. Fundraising in higher education is interdisciplinary in its nature, as it is placed within the subject fields of several branches of modern science such as economics, marketing, sociology, psychology, higher education management that assumes a multidimensional approach to its research. The analysis of numerous Ukrainian research papers shows that a holistic study, ascertaining the theoretical, contextual, and organizational principles of fundraising practices in public U.S. universities and examining issues of extramural funding sources in national Ukrainian higher education, has not been carried out.

The relevance and significance of such research is endorsed by the provisions of a wide range of normative documents and regulations of Ukraine, especially such as the Concept of humanitarian development of the Ukrainian state until 2020, Decree of the President of Ukraine «On the National Doctrine of Education Development» (2002), Laws of Ukraine «On Priorities of Innovative Practices in Ukraine» (2012), «On Charity and Charitable Organizations» (1997, 2013), «On Higher Education» (2014), etc. State funding poses significant challenges for Ukrainian universities in times of neoliberal ideology of contemporary reforms in national higher education. The purpose of this paper is to provide some recommendations on how to implement the best fundraising practices of public U.S. universities in the area of higher education in Ukraine on the national, regional and institutional levels. The article focuses on the data published in a range of educational science journals to highlight the purposes, features and structure of university financial endowments. All things considered the proposed recommendations can help Ukrainian universities carry on their social mission, funding various activities relating to education, research and innovation. The national interests of Ukraine urgently require it to join the international community and become an integral and influential European state. Higher education institutions of Ukraine should take an active part in the implementation of this task.

Key words: fundraising practices, philanthropy, endowment, higher education, recommendations, implementation of best practices.

УДК 378.091.33(410+73)

Н. О. Симоненко
Сумський Державний університет

НОВІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ТА США

У статті представлено нові підходи до організації самостійної роботи студентів на прикладі Великобританії та США. Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури, що висвітлює окремі аспекти проблеми. Встановлено, що використання нових електронних технологій у системі освіти є запорукою успішної підготовки сучасного висококваліфікованого фахівця. Автор акцентує увагу на доцільності вивчення зарубіжного досвіду впровадження інноваційних технологій в організацію самостійної роботи студентів, що може бути використаний у сучасній системі освіти України.

Ключові слова: самостійна робота студентів, інформаційні, електронні технології, змішане навчання, онлайн курси.

Постановка проблеми. В умовах постійного реформування вищої школи України, наміру нашої країни не просто долучитися до європейського освітнього співтовариства, а й стати його повноправним членом і завдяки введенню в дію нової редакції **Закону України від 01.07.2014 № 1556-VII** «Про вищу освіту», виникає нагальна потреба в перегляді традиційних освітніх моделей, впровадженні новітніх освітніх технологій і вивченні зарубіжного досвіду розвитку університетської освіти. У нових реаліях і в умовах скорочення аудиторного часу підвищується роль самостійної роботи студентів. У структурі навчального навантаження студента за системою Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) самостійна робота розглядається як один з основних компонентів навчальної діяльності та повинна займати значну частину його навантаження. Центр тяжіння в

навчанні зміщується з викладання на навчання як самостійну діяльність студентів в освіті. Систематична та керована викладачем самостійна діяльність студентів стає запорукою успішної підготовки сучасного висококваліфікованого спеціаліста. З огляду на це актуальними є вивчення й аналіз новітніх технологій в організації самостійної роботи студентів вишів Великобританії та США, що стали зразком для наслідування в усьому світі.

Аналіз актуальних досліджень. Про актуальність активізації самостійної роботи студентів та саму сутність цього поняття свідчать численні дослідження (Л. П. Аристова, В. К. Буряк, П. І. Підкасистий, Б. П. Єсіпов, І. Ф. Харламов, Т. І. Шамова, Г. І. Щукіна та ін.). Б. П. Єсіпов та Т. І. Шамова розуміють самостійну роботу як форму організації навчальних занять; В. К. Буряк вважає її вищою формою навчальної діяльності [1, 49]; П. І. Підкасистий трактує самостійну роботу як дидактичний засіб навчання [6, 45]; П. Я. Гальперін називає її рушійною силою навчального процесу [2, 82].

Питанню організації самостійної роботи присвячено значну кількість наукових публікацій англійських та американських дослідників, зокрема Г. Холека, Б. Мейєра, Н. Хейвуд, Д. Літтла, Ф. Кенді, П. Бенсона, А. Брука, Л. Дікінсона та ін. Дискусія про самостійну роботу студентів часто виникає в контексті таких важливих проблем, як ролі студента й викладача та їх взаємовідносини, а також роль інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) (information and communications technology (ICT) у навчанні [8, 3]. Наголошується, що успішна самостійна робота студентів залежить від багатьох внутрішніх і зовнішніх факторів. Під внутрішніми факторами маються на увазі навички, якими повинні оволодіти студенти. Це такі когнітивні навички, як фокусування пам'яті та уваги, метакогнітивні, що асоціюються з розумінням самого процесу навчання, та афективні, що відносяться до сфери почуттів та емоцій. А під зовнішніми факторами розуміється створення тісних відносин між студентом і викладачем та сприятливого середовища, у якому ІКТ набувають дуже важливого значення [10].

Мета статті полягає в дослідженні нових підходів до організації самостійної роботи.

Виклад основного матеріалу. Проникнення ІКТ у навчальний процес сприяло появі нових форм роботи, а технології e-learning (електронне навчання) та його різновиди blended learning (змішане навчання) й онлайн курси є особливо ефективними для забезпечення самостійної роботи студентів найвідоміших вишів Великобританії та США, таких як університети Гарварду, Стенфорду, Белфасту, Бірмінгему, Масачусетсу та багатьох інших. Якщо Україна робить тільки перші кроки у впровадженні електронної освіти, то у світовому масштабі e-learning – це величезна індустрія, яка за сучасними даними, тільки у 2011 році заробила сім трильйонів доларів, і за прогнозами аналітиків протягом 2013–2018 років матиме щорічне зростання на 25 % [5].

Стрімкість сучасного світу вимагає застосування найбільш швидких і дешевих способів генерації та передачі знань. Електронне навчання є одним із можливих інструментів, що дозволяють вирішити цю гостру проблему сучасності.

E-learning – це система навчання, за допомогою інформаційних, електронних технологій. Часто тлумачиться, як синонім таких понять: дистанційне навчання, або навчання із застосуванням комп'ютерів. Електронне навчання – це самостійна робота з електронними матеріалами з використанням персонального комп'ютера, мобільного телефону, DVD-програвача, телевізора тощо. Зауважимо, що навчальні матеріали, які використовуються в навчальних програмах, сумісні з iPad та іншими пристроями, широкий спектр методів електронного навчання дозволяє обрати метод з урахуванням індивідуальних вимог студента та не виключає спілкування з викладачем віч-на-віч.

У 2008 році більше половини коледжів та університетів США мали програми електронного навчання. Головну роль на ринку електронного навчання США відіграють потужні державні університети Меріленду, Пенсільванії та Масачусетсу, що орієнтовані на отримання освіти ступеня бакалаврату. Наприклад, Університет Меріленду пропонує більше 40 програм для отримання ступеня бакалавра та магістра, при чому цю освіту можна повністю отримати в режимі онлайн.

12 найвідоміших університетів Великобританії об'єдналися в союз для утворення онлайн університету. Головний учасник цього союзу Open University (Відкритий Університет). Його мета – надати можливість студентам самостійно опанувати потрібні їм предмети. Студент має право взяти тільки ті модулі, які вважає для себе цікавими й корисними. Університет пропонує більше 650 безкоштовних курсів з широкого спектру предметів. Освітній процес в університеті складається з 433 базових модулів, з яких і формуються індивідуальні навчальні плани всіх студентів, що забезпечує найбільш гнучкий підхід до навчання.

Відкритий Університет відіграє важливу роль у системі освіти Євросоюзу, частиною якого прагне стати Україна. Розвиток електронного навчання – це один із ключових напрямів розвитку сучасної світової освіти, тому впровадження в нашій країні e-learning продиктований реаліями розвитку сучасного суспільства та дозволить у майбутньому змінити підхід до здобування такої освіти й підвищити її якість. Зауважимо, що зупинити процес поширення електронної освіти неможливо, тому єдиний спосіб керувати процесом – це брати в ньому участь.

Ще одним якісно новим підходом в організації самостійної роботи студентів університетів США та Великобританії є blended learning.

Змішане навчання (ЗН) – це форма навчання, за якої студент освітнього закладу навчається, принаймні частково, через онлайніві

засоби. Саме поняття змішане навчання введено Куртом Бонком та Чарльзом Гремом у книзі «Довідник змішаного навчання» у 2006. За результатами опитування 300 професіоналів із навчання із США та Великобританії, яке проводили ASTD та Balance Learning, виявилось, що більше двох третин респондентів вважають ЗН «найбільш ефективною та економічно вигідною формою навчання» [7, 22].

Змішане навчання означає поєднання традиційних методик викладання із сучасними засобами інформаційних технологій, що дозволяють продовжувати навчання вдома, у подорожі, на канікулах, у будь-якому зручному місці та часі. Це проміжна ланка між звичайним очним навчанням і дистанційним. При змішаній системі навчання основний матеріал викладається в межах дистанційного курсу, який передбачає самостійну роботу студента; закріплення й відпрацювання матеріалу проходять на очних заняттях, що реалізуються з використанням активних методів навчання. Або ж, навпаки, онлайн засоби можуть доповнювати традиційний курс очного навчання. На традиційному занятті значна частина часу й сил викладача витрачається на процес передачі студентам нової інформації. Змішане навчання дозволяє перекласти цю функцію на комп'ютер і зосередити основні зусилля викладача на обговоренні більше важких моментів курсу, відповідям на питання студентів тощо. Змішане навчання є відносно новим підходом у світі вищої освіти в нашій країні на відміну від розвинених європейських країн, Великобританії та США, де ця форма самостійної роботи набула великого поширення. Цей формат забезпечує гнучкість по відношенню до традиційного навчання, а також надає можливість освітнім закладам пропонувати навчання в різних умовах доставки навчального матеріалу.

Останніми роками з'явився ще один новий напрям у електронній освіті. Це – масові відкриті дистанційні курси (Massive Open Online Courses – MOOC). Найбільш відомими постачальниками курсів є організації Coursera, Udacity, MITx та Edx із США. Але після прийняття програми розвитку e-learning Євросоюзом, цей вид освіти набув широкої популярності в країнах Європи та у Великобританії. У New York Times назвали 2012 рік роком MOOC, а в Time Magazine зазначили, що безкоштовні MOOC відкрили Лігу Плюща масам [5].

Масові відкриті дистанційні курси – ідеальні для самостійної роботи. Студенти мають право обирати курси за власними вподобаннями. У 2012 році Відкритий Університет Великобританії започаткував програму FutureLearn, яка пропонує широкий вибір предметів. На сайтах Університету знаходяться у вільному доступі навчальні матеріали, з якими тисячі студенти з різних країн світу мають право працювати безкоштовно. Наприклад, тільки у 2012 році до програми FutureLearn долучилися 20 найвідоміших університетів Великобританії та США [9].

Україна активно інтегрується до світового освітнього простору. У грудні 2014 року відкрито реєстрацію на шість безкоштовних онлайн курсів проекту «Prometheus» від провідних українських викладачів Києво-Могилянської Академії, КПІ та Університету Торонто, що свідчить про велику зацікавленість українських науковців щодо використання передового педагогічного досвіду.

МООК – це одна з найбільш популярних і перспективних тенденцій у сучасній світовій освіті. Ці курси дають можливість безкоштовно й у зручний для слухача час вивчити предмет або цілу дисципліну, незалежно від статусу студента та його місцезнаходження. Теоретичний матеріал представлений у лекціях, що записані на відео та викладені в інтернет на спеціальних платформах. Як правило, лекції розбиті на змістові частини, кожна з яких супроводжується тестовими та контрольними завданнями. Додаткові матеріали та навчальні посібники даються в посиланнях на джерела в інтернеті. Лекції можуть доповнюватися різноманітними слайдами, інфографікою, субтитрами й текстовими конспектами. Більшість тестових завдань перевіряється автоматично, але практикується й самостійне та перехресне оцінювання робіт самими студентами. Якщо планується отримання сертифікату по закінченню курсів, то в такому випадку підсумкову контрольну атестацію проводить викладач.

Для гуманітарних напрямів активно використовуються онлайн дискусії на форумах, де студенти обговорюють спірні питання, об'єднуються в групи за інтересами, відповідають на питання один одного та організують дискусії на теми, що їх цікавлять. МООК опираються на активну взаємодію студентів із викладачами та між собою. При цьому, студенти можуть спілкуватися не тільки в інтернеті, а й особисто, збираючись у групи, щоб допомагати один одному вчитися. Взаємодопомога використовується не як спосіб переписати відповіді в іншого студента, не розуміючи їх, а як засіб підвищення якості навчання. Додаткові завдання, отримані від професора, необхідно виконувати самостійно в зручний час, але з дотриманням чітких термінів. Тому така форма навчання вимагає від студента високого рівня дисципліни й уміння планувати свій час.

Переваги онлайн курсів очевидні. МООК дають змогу відкрити для себе нові галузі знань, підготуватися до екзаменів, підвищити кваліфікацію. Особливо вони корисні під час проходження повторних курсів навчання, що практикують у більшості українських вишів. Але ці курси створюють нові виклики для традиційної української освіти, бо складають їй велику конкуренцію. Студентові дається можливість не тільки самому визначити свою навчальну мету та прослухати лекції, але й пройти за ними екзамен й отримати сертифікат, який можна надати зацікавленому роботодавцю для підтвердження своєї кваліфікації. Деякі світові університети почали приймати ці сертифікати як підтвердження пройденого курсу, зараховуючи «зароблені» за них бали на користь ступеня бакалавра або магістра.

МООК відкривають нові можливості у сфері освіти. Концепція МООК спирається на ключові принципи нової теорії – коннективізму: різноманітність підходів, підхід до навчання як до процесу формування та прийняття рішень, навчання та пізнання як процес, а не стан. «МООК усувають територіальні та часові бар'єри, вони мають глобальний характер і виходять за межі одного університету. МООК підвищують самостійність і мотивацію студентів у набутті навичок, необхідних для професійної діяльності в глобальному цифровому світі» [4].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вирішення завдань реформування вищої освіти відповідно до сучасних світових вимог і підготовка конкурентоспроможних, кваліфікованих фахівців на рівні світових стандартів неможливі без розширення функцій самостійної роботи студентів, підходи до якої потребують істотних змін. У сучасних умовах оновлення педагогічної системи та наявності широких можливостей використання інформаційних, електронних технологій проблема самостійності виходить на якісно новий рівень.

Освіта в університетах Великобританії та США є, з одного боку, традиційною та фундаментальною, а з іншого – надсучасною та такою, що відповідає вимогам XXI сторіччя. Саме вивчення й упровадження позитивного досвіду розвитку новітніх освітніх технологій в організації самостійної роботи студентів університетів Великобританії та США допоможе Україні пришвидшити інтеграцію до світового педагогічного співтовариства та сприятиме академічній мобільності студентів, звичайно ж, за «умови збереження й розвитку досягнень і прогресивних традицій національної вищої школи» [3].

Виходячи з аналізу наукових і публіцистичних джерел можна стверджувати, що швидкість упровадження новітніх електронних технологій в освітньому процесі, особливо в контексті організації самостійної роботи студентів, свідчить про їх перспективність. Обмін досвідом із такими технологічно розвиненими країнами, як Великобританія та США, що є взірцем для наслідування у сфері реформування вищої школи, дозволить Україні уникнути багатьох прикрих помилок на шляху євроінтеграції та допоможе наблизитися до найвищих стандартів освіти, проторивши свій власний унікальний шлях та не втративши своєї самобутності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк В. К. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра / В. К. Буряк // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С. 49–51.
2. Гальперин П. Я. Введение в психологию / Я. П. Гальперин. – М. : МТУ, 1976. – 150 с.
3. Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] // Голос України. – 2014. – № 148. – Режим доступу : http://mpf.udpu.org.ua/wp-content/zagruzka/Закон_України_про_вищу_освіту_2014.pdf

4. Массовые открытые онлайн курсы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.iite.unesco.org/oer_and_digital_pedagogy/oer/online_courses/
5. Массовое онлайнное обучение бросает вызов российской системе образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.elw.ru/reviews/detail/4537/>
6. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов : учебное пособие / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 2004. –112 с.
7. Світлична Є. І. Дистанційні технології навчання як одна із форм оптимізації навчального процесу / Є. І. Світлична // Актуальні проблеми підвищення ефективності практичних занять з латинської мови : матеріали навч.-мет. сем.-нар. зав. каф. лат. мови, (ІФНМУ, Івано-Франківськ, Україна, 29-30 жовтня 2009). – І–Ф. : Вид-во ІФНМУ 2010. – С. 19–24.
8. Holec H. Autonomy and foreign language learning / H. Holec. – Oxford : Pergamon, 1981. – р. 3
9. Massive Online Courses [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/distance-learning/moocs-\(massive-open-online-courses\)/](http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/distance-learning/moocs-(massive-open-online-courses)/)
10. Meyer B., Haywood N., Sachdev D., Faraday S. Department for Children, Schools and Families Research Report 051 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.cumbria.ac.uk/Public/ER/Documents/Admissions/InterviewDocs/PrimaryDLPArticleForLiteracyTask.pdf>.

РЕЗЮМЕ

Симоненко Н. А. Новые подходы в организации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений Великобритании и США.

В статье представлены новые подходы в организации самостоятельной работы студентов на примере Великобритании и США. Произведен анализ научно-педагогической литературы, освещающей отдельные аспекты проблемы. Установлено, что использование новых электронных технологий в системе образования является залогом успешной подготовки современного высококвалифицированного специалиста. Автор акцентирует внимание на целесообразности изучения зарубежного опыта внедрения инновационных технологий в организацию самостоятельной работы студентов, который может быть использован в современной системе образования Украины.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, информационные, электронные технологии, смешанное обучение, онлайн курсы.

SUMMARY

Simonenko N. The new approaches to the organization of independent work of the students of higher educational establishments in Great Britain and the USA.

The article presents the new approaches to the organization of independent work of high school students in Great Britain and the USA. The author analyzes the new educational models that have appeared in recent years and created the new roles for the teachers and students. Making the analysis of scientific literature we have come to the conclusion that introduction of information and communications technologies in the learning process and curriculum of English and American universities has become a new tendency in modern education. The development of the electronic study, blended learning and Massive Open Online Courses have revolutionized the education system and opened new possibilities for the students providing them with easily accessible and ever-current education to all ages and social backgrounds, regardless of time and geography.

E-learning refers to a course, program or degree delivered online. It uses electronic technologies to access necessary material outside of a traditional classroom. It is interactive because the students can communicate with the teachers and with other students.

Blended learning defined as education program in which a portion of the traditional face-to-face communication is replaced by web based online learning. Blended learning combines internet and digital media with classrooms that require presence of the teachers and students.

Massive Open Online Courses is a popular mode of learning aimed at unlimited participation and open access via internet. They offer the students the opportunity to study high quality courses online at prestigious universities. They are ideal for the independent study and the users can select any courses to their liking.

The use of electronic technologies for teaching and learning have become the most effective tool for providing the independent study in higher education of Great Britain and the USA because it improves motivation, increases the students' ability to work independently by taking more responsibility for their own learning. According to the European Credit Transfer System the independent work has become one of the main components of the learning process. Determined to become the part of European Union Ukraine needs to make quick and effective changes in educational system and we should not deny the tools by other professionals.

Key words: *the students' independent work, information and electronic technologies, blended learning, online courses.*

УДК 378.22 (410)

В. В. Третько

Хмельницький національний університет

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті розглядаються особливості професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії. Встановлено загальнопедагогічні та специфічні принципи, які відображають специфіку організації навчального процесу магістрів. Окреслено основні критерії професійної підготовки магістрів міжнародних відносин. Висвітлено особливості організації навчання, зарахування на магістерські програми, основні вимоги, перелік необхідних документів та процедуру їх подання. Визначено пріоритетні напрями розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у британських університетах.

Ключові слова: *система вищої освіти Великої Британії, магістри міжнародних відносин, професійна підготовка, зміст, критерії, програми.*

Постановка проблеми. У британському суспільстві відбувається інтенсивний пошук нової освітньої парадигми, значного поширення набуває магістерська освіта, яка є провідною умовою інтелектуального розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, засобом реалізації наукових здібностей, професійного розвитку, удосконалення раніше здобутих знань, умінь і навичок. У центрі уваги британської освітньої спільноти є необхідність введення єдиної регламентації в національні програми вищої освіти з метою забезпечення реалізації процедури зіставлення та взаємного визнання освітніх програм і дипломів. У зв'язку з цим в умовах інтеграційних економічних і міжнародних процесів, по-

новому ставиться питання про організацію професійної підготовки магістрів, зокрема процесу зарахування до вищих навчальних закладів на магістерські програми з міжнародних відносин.

В основу дослідження покладено системний підхід, що уможливив структурно-функціональний аналіз процесу професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії з позицій цілісності, а також дав змогу розглядати професійну підготовку як системне явище, що охоплює сукупність взаємопов'язаних структурних компонентів (теоретико-методологічного, законодавчого, управлінського, суспільно-мотиваційного, особистісного, цільового, організаційного, змістового, технологічного, результативного та прогностичного).

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових, аналітично-інформаційних джерел, педагогічного досвіду показав, що наукові аспекти сучасної системи професійної підготовки магістрів в університетах Великої Британії досліджувалися вітчизняними та зарубіжними науковцями. Британську освіту досліджували українські науковці Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Т. Биць, О. Гоґуа, Л. Голуб, Т. Десятов, Ю. Кищенко, О. Пічкара, Л. Пуховська та ін. Значним джерелом щодо вивчення британської системи професійної підготовки є праці зарубіжних науковців: К. Вебб, Х. Дейвіс, Б. Джойс, С. Патерсон, А. Сміт, К. Таух, Д. Хамблін, М. Холліс, Ф. Едмунсон.

Мета статті. Аналіз теоретичних джерел дає підстави стверджувати, що в науковій літературі нині бракує комплексного ґрунтовного дослідження, яке б висвітлювало загальну характеристику сучасної системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії, що й визначило мету статті.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин у Великій Британії має свої специфічні особливості, які відрізняються від європейських у силу збереження культурно-історичних традицій і філософії освіти. Основними закономірностями її розвитку стали такі: залежність від сукупності зовнішніх і внутрішніх об'єктивних і суб'єктивних чинників; єдність і взаємозв'язок розвитку та збагачення загальнокультурної, фахово-кваліфікаційної та функціональної складових культури особистості; взаємозв'язок професійної підготовки магістрів з активною самоосвітою, саморозвитком, самовихованням; залежність ефективності процесу магістерської підготовки від рівня її професійної організації; відповідність змісту освітніх програм суспільним та індивідуальним освітнім потребам, вимогам ринку праці; урахування в розробці змісту динамічних темпів застарівання й оновлення інформації, знань, умінь і навичок.

Розвиток і функціонування системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії виправдані часом, відповідають меті та завданням державної політики, потребам науки й суспільства. Система професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є

упорядкованою сукупністю взаємопов'язаних навчальних закладів, інституцій, наукових рад, організацій, наукових центрів, центрів розвитку кар'єри, органів управління, які забезпечують розв'язання завдань професійної підготовки міжнародних відносин. Основними функціями цих установ є удосконалення науково-методичної підготовки, професійної майстерності, підвищення загальнокультурного та наукового розвитку, використання й запровадження досягнень педагогічної науки та прогресивного педагогічного досвіду. Ця система працює на різних рівнях функціонування: державному, інституційному, особистісному.

Використання системного підходу уможливило виокремлення основних компонентів, які дозволили дослідити рушійні сили розвитку системи професійної підготовки міжнародних відносин, а саме: цілі, що детермінуються соціальним замовленням, вимогами науки та практики; типи освітніх програм; організаційні форми, методи й технології навчання; суб'єкти й об'єкти навчального процесу; умови, що забезпечують нормальне функціонування системи (нормативне та науково-методичне забезпечення, навчально-матеріальна база), фінансове забезпечення, органи управління та моніторинг якості освіти тощо.

Вихідними положеннями, що зумовлюють функціонування системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є *загальнопедагогічні* (науковості, варіативності, об'єктивності, цілісності, системності, послідовності, доступності, відкритості, гнучкості, мобільності, неперервності, випереджувального характеру навчання, інтеграції науки й освіти, зв'язку теорії з практикою, індивідуалізації) та *специфічні* (кар'єрної спеціалізації, суспільного діалогу, відповідності типу магістерської підготовки, пріоритетності самоосвіти, міждисциплінарної інтеграції, культурної рефлексії, комунікативності, зв'язку навчальної та науково-дослідницької діяльності, системності формування дослідницьких умінь) принципи, які відображають специфіку організації навчального процесу магістрів.

У законодавчо-нормативних документах зазначено, що в основу професійної підготовки магістрів міжнародних відносин закладено такі критерії: орієнтація освітніх програм на результат навчання; кредитно-модульна структура освітніх програм; прозора система забезпечення якості освіти; відповідна система трансферу залікових кредитів; організація професійної підготовки на основі компетентнісного підходу та науково-дослідницької парадигми [1].

Серед магістерських програм професійної підготовки міжнародників у британських університетах виокремлюють *навчальні* (Taught programmes), *науково-дослідницькі* (Research programmes), *навчально-дослідницькі* (Research-Taught), *професійно-орієнтовані* (Professional / Practice programmes). Водночас у системі професійної підготовки магістрів міжнародних відносин органічно поєднуються широкопрофільні та вузькопрофільні

програми, які передбачають підготовку магістрів міжнародних відносин у різних галузях спеціалізації. Університети Великої Британії пропонують програми підготовки магістрів міжнародних відносин на 7 рівні рамки кваліфікацій FHEQ у 180 кредитів CATS (90 кредитів ECTS), при цьому мінімальна кількість кредитів становить 150. Однак остаточне рішення про перезарахування кредитів і присвоєння кваліфікацій завжди залишається за академічним інститутом або відповідним професійним акредитаційним органом.

У Великій Британії не існує єдиних вимог щодо процедури зарахування на навчання за академічними магістерськими програмами. Університети самостійно ухвалюють свої рішення щодо відбору кандидатів на програми підготовки магістрів відповідно до таких вимог: академічні кваліфікації; професійний досвід; рівень володіння англійською мовою; особисті досягнення й успіхи; рекомендаційні листи (характеристики); науково-дослідницький проект (резюме з проблеми дослідження).

Магістерські програми в галузі політики та міжнародних відносин пропонують 67 університетів Великої Британії, чимало з яких щорічно потрапляють до світового рейтингу найкращих університетів. Велика кількість студентів, зацікавлених у вивченні міжнародних відносин і розвитку кар'єри в міжнародних урядових та неурядових організаціях, обирають саме британські університети, оскільки багато таких організацій знаходяться на території Об'єднаного Королівства, що відкриває перспективу вдалого працевлаштування. Для іноземних студентів найбільшою перевагою є можливість удосконалити свій рівень знань з англійської мови, яка є міжнародною мовою дипломатії.

Концепція сучасної вищої професійної освіти в галузі політики й міжнародних відносин Англії, Уельсу та Північної Ірландії базується на розумінні того, що галузь політики й міжнародних відносин є досить широкою, мінливою та навіть непередбачуваною. Цим, власне, пояснюється різноманіття назв факультетів. У різних університетах функціонують *факультети політології, політичних наук, міжнародної політики, міжнародних відносин, міжнародних досліджень* тощо. Це, у свою чергу, відображає відмінності у змісті навчальних програм, назвах дипломів і ступенів, оскільки в одних університетах (Oxford University [6], University of Cambridge [3], University of Warwick [7], University of Exeter [4]) увага акцентується на вивченні політичних наук, в інших – міжнародних відносин (University of Bristol [2], University of Kent [5], University of York [8]).

Одним із найпопулярніших університетів Великої Британії, у якому здійснюється підготовка фахівців у галузі політики та міжнародних відносин є Кембриджський університет (University of Cambridge) [3]. Традиція вивчення політики та міжнародних відносин у Кембриджі є досить давньою – більше ста років в університеті розглядають історичні, правові, економічні та філософські підходи до вивчення політичної думки й основних засад

міжнародних відносин. Створення факультету політики та міжнародних відносин 2009 року стало новим кроком на шляху навчання та здійснення досліджень у галузі політики й міжнародних відносин у всіх можливих аспектах: міжнародному, порівняльному, теоретичному та практичному. Університет очолює світовий рейтинг і рейтинг університетів Великої Британії в галузі політики й міжнародних відносин. Широкий спектр магістерських програм (Master of Studies (MSt) in International Relations, MPhil in International Relations and Politics, Master's in Public Policy (MPP)) базується на вивченні міжнародної політики, історії, міжнародного права, міжнародних відносин, політекономії, порівняльної політології та політичних теорій.

Для прикладу розглянемо детальніше особливості організації навчання за дослідницькою магістерською програмою в галузі політики та міжнародних відносин (MPhil in International Relations and Politics). У межах зазначеної програми навчання триває протягом одного року за денною формою. Для зарахування на навчання необхідно мати диплом бакалавра з відзнакою британського університету (GPA не менше 3,85) або ж його закордонний еквівалент. Абітурієнти, для яких англійська мова не є рідною, повинні також підтвердити свій рівень знання мови шляхом складання відповідних тестів та іспитів TOEFL, IELTS, CPC Cambridge Proficiency Certificate – внутрішньо університетський сертифікат, що засвідчує рівень володіння англійською мовою). Вимоги до знання англійської мови: IELTS – 7,5 (не менш ніж 7,0 в індивідуальних елементах); TOEFL – паперовий варіант (PBT – paper-based test) – 640, або Інтернет варіант (IBT – internet-based test) – 110 (не менш ніж 25 з кожного елемента).

Основними документами для вступу до магістратури є:

- заявка/аплікаційна форма (Graduate Admission and scholarship Application Form, GRADSAF), що включає мотиваційний лист (Personal statement) – опис довгострокових цілей і очікувань від навчання в університеті;
- два рекомендаційні листи від наукових керівників/тьюторів із попередньої бакалаврської або магістерської програми навчання;
- копія (транскрипт) диплома про попередній ступінь вищої освіти, що містить перелік курсів із вказівкою обсягу в кредитах і отриманих балах;
- сертифікат, що підтверджує рівень володіння англійською мовою;
- есе (інколи 2 обсягом до 2000 слів);
- дослідницький проект (Research proposal), у якому формулюються тема та структура дослідження, розуміння запропонованої проблеми дослідження, перспективи й доцільність дослідження для майбутньої кар'єри [3].

Існує дві можливості подання відповідних документів на навчання. Заявки подають у паперовому та електронному варіанті, останній – надійніший і швидший. В останньому випадку сама заявка (GRADSAF)

подається он-лайн, а всі супровідні документи надсилаються поштою. Аплікаційна форма розглядається приймальною комісією тільки після отримання он-лайн заявки й пакету супровідних документів. Упродовж 24 годин після подання електронної заявки для вступу в магістратуру претенденти отримують доступ до особистого он-лайн кабінету (Self-Service), де можуть знайти інформацію про хід вступної кампанії. Факультет розглядає подану аплікаційну форму й надає рекомендацію ступеневому комітету. Розгляд кожної аплікаційної форми індивідуальний з урахуванням досягнень вступників. Можливі також проведення індивідуального інтерв'ю (завжди у випадку невідповідності дипломів бакалавра) або запит додаткових результатів тестування, зокрема державного іспиту. У разі позитивного рішення претендент отримує пропозицію щодо вступу (Offer without any stipulations (не вимагає додаткових документів) або Conditional offer (пропозиція з вказівкою на додаткові документи, які необхідно представити за 2 місяці до початку навчання).

Визначені вимоги та процедура зарахування вступників на магістерські програми з міжнародних відносин є типовими для всіх британських університетів. Водночас окремі університети практикують додаткові вимоги й технології зарахування до магістратури. Зокрема, особливістю зарахування на магістерську програму з міжнародних відносин Оксфордського університету [6] є той факт, що претенденти повинні представити диплом бакалавра з відзнакою в галузі політики й міжнародних відносин, або суміжних галузей, зокрема економіки, історії, права, філософії або соціології британського університету або його міжнародний еквівалент (GPA не менше 3,7). Обов'язковими є три рекомендації науковців або викладачів, у яких зазначається інтелектуальний рівень вступника, його академічні досягнення та прагнення до наукової діяльності. Вагоме значення має інформація про досвід роботи або досягнення, які додатково підтверджують рівень академічної підготовки вступника.

Забезпечення високого рівня професійної підготовки магістрів міжнародних відносин відбувається на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій і науково-методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення магістерської освіти. Безумовно, немає сумніву щодо утримання лідерських позицій Великої Британії із застосування новітніх інформаційних (дистанційних) технологій для надання освітніх послуг магістрам міжнародних відносин. Професійна підготовка та професійний розвиток за дистанційною формою навчання передбачають комплекс освітніх послуг, що надаються магістрам за допомогою створення спеціального інформаційного освітнього середовища, побудованого на використанні модульних програм навчання та новітніх інтерактивних технологій, які забезпечують обмін інформацією

на відстані. Структура освітніх програм побудована на модульній основі, яка дозволяє створити цілісну картину про навчальні курси. Варіативність незалежних модулів уможливорює формування навчальних програм відповідно до індивідуальних і групових потреб. Особливе місце у професійній підготовці належить науково-дослідницькій і самостійній роботі, на яку передбачається приблизно стільки ж часу, скільки сумарно займає прослуховування лекційних курсів та участь у практичних заняттях.

На наш погляд, дистанційна форма навчання є найбільш раціональною та ефективною для отримання освіти на основі модульних програм і новітніх інформаційних технологій. Дистанційною формою навчання передбачено поєднання отриманих теоретичних знань із практичною підготовкою на підприємствах, науково-виробничих комплексах, лабораторіях тощо. Варто зазначити, що для професійної підготовки магістрів міжнародних відносин за дистанційною формою до них висувуються підвищені вимоги, а саме: мотивація навчання, самодисципліна, здатність до планування навчального процесу, комунікативні вміння, науково-дослідницькі здібності.

Особливістю сучасного етапу розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин є активне впровадження інноваційних форм і методів навчання. Форми організації навчання магістрів міжнародних відносин передбачають збалансоване поєднання різних компонентів викладання: лекцій, семінарів, тьюторіалів; занять у великих і малих групах, а також індивідуальних занять; конференцій; взаємодії на рівні викладач-магістр. Навчання відбувається у формі запланованих за розкладом зустрічей викладачів і магістрів.

Ефективність професійної підготовки магістрів міжнародних відносин забезпечується дидактичними засобами й електронними технологіями, необхідними для навчання на відстані, а саме: навчальними програмами та курсами; індивідуальним календарним навчальним планом; навчальними та методичними посібниками; комп'ютерними засобами навчання; демонстраційними матеріалами тощо. Для управління навчальною діяльністю та процесом доставки дидактичного матеріалу запроваджується спеціалізоване програмне забезпечення, яке охоплює систему автоматизованого документообігу, електронні банки знань, інтерактивні мультимедійні засоби.

Зазначимо, що до структури університетів обов'язково входить підрозділ чи центр, який займається науковою діяльністю та проблемами магістерської підготовки молодих дослідників. Мета подібних центрів і підрозділів – навчити своїх слухачів самостійно здобувати знання, уміння, практичні навички, компетенції, спираючись на вже отримані знання, соціальний, професійний, життєвий досвід; оволодівати новим досвідом застосування вже відомих способів професійної та творчої діяльності в розв'язанні нагальних проблем.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, механізм організації навчання за магістерськими програмами з міжнародних відносин у британських університетах є ефективним і демократичним, передбачає стимулюючий і контрольований процес, який забезпечує максимально якісну підготовку магістрів відповідно до вимог суспільства, навчальних закладів і уподобань вступників. Це, у свою чергу, забезпечує мінімальне відрахування в процесі реалізації програми.

Вагомим чинником розвитку системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії є державна законодавча підтримка, яка передбачає співпрацю всіх соціальних партнерів. У цій співпраці беруть участь неурядові та громадські організації, на яких лежить відповідальність за взаємодію та створення можливостей для навчання впродовж усього життя, забезпечення при цьому визнання та акредитації.

Перспективами подальших розвідок вивчення окресленої проблеми є дослідження концепції науково-дослідницької підготовки магістрів міжнародних відносин в університетах Великої Британії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Politics and international relations. The Quality Assurance Agency for Higher Education. – 2007. – S. 20.
2. University of Bristol [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.bris.ac.uk/>.
3. University of Cambridge [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.cam.ac.uk/>.
4. University of Exeter [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.exeter.ac.uk>.
5. University of Kent [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kent.ac.uk/>.
6. University of Oxford [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ox.ac.uk/>.
7. University of Warwick [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www2.warwick.ac.uk/>
8. University of York [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.york.ac.uk/>
9. VITAE [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.vitae.ac.uk/>

РЕЗЮМЕ

Третько В. В. Общая характеристика современной системы профессиональной подготовки магистров международных отношений в Великобритании.

В статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки магистров международных отношений в Великобритании. Установлены общепедагогические и специфические принципы, которые отображают специфику организации учебного процесса магистров. Очерчены основные критерии профессиональной подготовки магистров международных отношений. Отражены особенности организации обучения, зачисления на магистерские программы, основные требования, перечень необходимых документов и процедура их представления.

Определены приоритетные направления развития системы профессиональной подготовки магистров международных отношений в британских университетах.

Ключевые слова: *система высшего образования Великобритании, магистры международных отношений, профессиональная подготовка, содержание, критерии, программы.*

SUMMARY

Tretko V. General characteristics of modern system of professional training Masters of international relations in Great Britain.

The article deals with the peculiarities of professional training of masters of international relations in Great Britain. It has been discovered that the basic features predetermining the functioning of the system of professional training of masters of international relations in Great Britain are general-pedagogic and specific principles that reflect the specifics of master's educational process organization.

New criteria of professional training of masters of international relations have been outlined, namely: focus of educational programs on education outcome; a credit-module structure of educational programs; a clear system of education quality support; the appropriate system of credits transfer; the organization of professional training on the basis of competence approach and scientific-research paradigm.

The educational, educational-research and profession-oriented programs of masters in international relations training in Great Britain envisaging the training of international relations masters in different branches of specialization have been singled out.

The peculiarities of the organization of educational process according to the research master's degree program in the sphere of politics and international relations at Cambridge University have been analyzed. The peculiarities of admission to master's degree program at Cambridge and Oxford Universities, the general requirements, the list of documents needed and the procedure of its submission have been described.

The importance of the new pedagogical technologies and scientific-methodologic results implementation in educational process, the creation of new system of master's education information support have been proved. Scientific-research and self-study play an important role in professional training.

The priority aims of professional training system development of masters in international relations in Great Britain have been pointed out. An important factor in the development of vocational training Masters of International Relations in the UK is a state legislative support, which involves cooperation of all social partners. This collaboration involving non-governmental and community organizations, which is responsible for interaction and create opportunities for learning throughout life, while providing recognition and accreditation.

The prospects for further research study outlined the problem is to study the concept of research training masters of international relations at universities in the UK.

Key words: *Great Britain educational system, masters in international relations, professional training, content, criteria, the programs.*

УДК37.013(73)

К. І. Шихненко
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

РОЛЬ УЧИТЕЛІВ-АГЕНТІВ ЗМІН У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙ: З ДОСВІДУ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ШКІЛЬНИХ РЕФОРМ

Метою статті є аналіз американських педагогічних досліджень щодо розвитку вчителя як агента змін; з'ясування ролі шкіл як професійних громад у вихованні готовності вчителів до інновацій у школах. Показано, що готовність учителів до змін конкретизується у професійних знаннях і вміннях, здатності до рефлексії та активного творення нового знання, які доповнюються вмінням співпрацювати на єдину мету та мати спільну відповідальність за результати діяльності. Ефективним механізмом підготовки вчителів як агентів змін слугують у США шкільні професійні громади, що навчаються. Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на побудову моделей та розробку, з урахуванням зарубіжного досвіду, рекомендацій для українських освітян щодо підготовки вчителів до інноваційної діяльності в школах.

Ключові слова: агенти змін, професійна громада, що навчається, готовність школи до змін

Постановка проблеми. Формування готовності шкіл до здійснення змін є одним із факторів масштабного поширення змін у системі освіти. Готовність до змін як колективна компетентність педагогічного персоналу навчального закладу включає декілька компонентів, серед яких, передусім, набуває особливої значущості індивідуальний і міжособистісний, які конкретизуються у професійних знаннях та вміннях учителів, здатності до активного та рефлексивного творення нового знання, що доповнюються вмінням співпрацювати на єдину мету та мати спільну відповідальність за результати діяльності й успіх кожного члена колективу. Такі вміння визначаються М. Фулланом як «людський» і «соціальний капітал» відповідно, при чому підкреслюється провідна роль останнього, який формується через функціонування школи як професійної громади, що навчається [10]. У сучасних американських дослідженнях шкільних реформ професійні громади в школах розглядаються як дієвий механізм виховання осіб із новим типом мислення – агентів змін (або агентів розвитку), які чітко розуміють той простір робіт і труднощі, до яких можуть призвести інновації, мають критичну дослідницьку компетентність для осмислення й оцінки отриманої інформації, побудови на її основі нового знання.

Проблема присутності в шкільних закладах фахівців, які досконало володіють елементами формальної освіти, тобто вміють мислити, аналізувати та знаходити шляхи розв'язання складних проблемних ситуацій, вважається основоположною для досягнення успішного результату в реформуванні шкіл, зокрема введенні інновацій у навчальний процес. Отже, аналіз досліджень американських педагогів щодо ролі вчителів у досягненні готовності шкіл до впровадження інноваційних ініціатив, виховання вчителів як агентів змін у

шкільних професійних об'єднаннях, що прагнуть до постійного навчання, є вкрай актуальним для українських науковців-освітян, які постійно шукають найефективніші шляхи модернізації школи.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему формування вчителя як агента змін та визначення його впливу на успішність результатів шкільних реформ досліджували американські вчені А. Бандура, Дж. Кобб, Д. Ловінгфосс, К. Лукекс, Д. Моллой, М. Фуллан, К. Харріс та ін.

Українські компаративісти аналізують аспект підготовки та діяльності агентів змін у зарубіжних освітніх закладах у контексті проблеми інноваційного розвитку освіти. А. Сбруєва до розгляду сутності поняття «агенти змін» застосовує системний підхід та підкреслює функції таких осіб як каталізаторів темпів еволюції системи в цілому, її переходу до нового якісного стану [2, 4]. Професійні громади, що навчаються, дослідниця розглядає як ключовий компонент розвитку колективної компетенції вчителів та адміністрації шкіл щодо їх готовності до змін [1, 235]. Нові якості вчителя в контексті розвитку культури школи в США досліджує у своїх роботах Г. Довгополова. Питання підготовки вчителів американських шкіл до професійної діяльності, у тому числі в умовах змін, висвітлено в роботах Я. Гулецької, Т. Кошманової, К. Рибачука, І. Сулим-Карлір та ін.

Аналіз наукової літератури дозволив дійти висновку, що попри інтенсивний розвиток вітчизняної порівняльно-педагогічної американістики, проблема підготовки вчителів як агентів змін в американських шкільних освітніх закладах донині не була предметом спеціальних досліджень українських науковців.

Метою статті є аналіз американських педагогічних досліджень щодо розвитку вчителя як агента змін; з'ясування ролей і функцій професійних громад, що навчаються, у формуванні готовності вчителів до інновацій у школах.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано загально-наукові методи аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення – для з'ясування основоположних характеристик учителів як агентів змін, а також функцій шкільних професійних громад у вихованні вчителів із новим типом мислення, готових до здійснення змін.

Виклад основного матеріалу. Термінологічний аналіз концепту «агент змін», здійснений нами на основі розгляду широкого кола джерел у галузі соціології, теорії управління організаціями, теорії освіти дозволив дійти висновку щодо його міждисциплінарного характеру. Вважається, що традиційно роль агента змін не була притаманна закладам американської освіти, оскільки історично в США існували окружні стратегії керівництва науково-дослідними програмами у школах та професійного навчання вчителів; при цьому увага приділялася, як правило, управлінським питанням, а не організаційному вдосконаленню шкіл.

Поняття «вчитель як агент змін» є предметом широкого обговорення дослідників. М. Фуллан пропонує називати таку особу «позитивним девіантом» (*positive deviant*) [9], Д. Ловінгфосс, Д. Моллой, К. Харріс – «шкільним стюардом» (*school steward*) [16]. Дж. Кобб пропонує список необхідних способів поведінки вчителя як агента змін [7]; інші підкреслюють особливий статус учителя як «посередника» (*go between*) [11] або воротаря (*gatekeeper*) [19]. Деякі науковці вживають поняття «агент змін» і «вчитель-лідер» (*teacher leader*) як рівнозначні та взаємозамінні [23].

Не можна не погодитися з думкою американської дослідниці К. Лукекс, яка вважає, що кожне взяте окремо поняття не пояснює його сутності та не розкриває ролі та функцій таких осіб у шкільних структурах. Натомість, на її думку, роль учителя як агента змін слід розглядати в більш широкому контексті освітніх змін. Для пояснення того, як агент змін взаємодіє з іншими для створення змін, слід звернутися до характеристики середовища, у якому вчителі співпрацюють для створення позитивного клімату для змін як у класі, так і в школі в цілому [17].

К. Лукекс акцентує, насамперед, на такому напрямі діяльності вчителів-агентів змін як підтримка вдосконалення викладання й навчання учнів поза класною діяльністю. На думку дослідниці, вчителі як агенти змін, мають хороші педагогічні знання, беруть на себе відповідальність за проблемні ситуації в класі, відчують себе упевнено, вмотивовані та здатні йти на ризик для того, щоб цілеспрямовано працювати з групою (або в групі) однодумців для розв'язання складних ситуацій [17]. Як зазначає сама авторка, в основу таких міркувань покладено теоретичні підходи, що об'єднують різні наукові напрями – теорії педагогічної освіти, критичної педагогіки, педагогічної психології, організаційного навчання та культури організації. Концептуальні засади проблеми формування вчителя як агента змін представлено на рис.1.

Як видно з рисунку, неодмінною умовою підготовки вчителя як агента змін та фундаментом його діяльності є «змістова наповненість» цього процесу, тобто оволодіння фахівцем професійними знаннями. Такий компонент, який доповнюється майстерністю в методах навчання (*expertise in teaching techniques*), складає основу компетентності у викладанні предмету (*expertise in subject taught*). Наявність даного компоненту дозволяє вчителю визнати існування проблеми в шкільній організації.

Значимою складовою процесу підготовки агента змін є *привласнення* проблеми. Оскільки визнання вчителем існування проблеми не робить його автоматично агентом змін, потрібно віднайти правильний спосіб її розв'язання. Дж. Раддак пропонує розглядати поняття *привласнення* як створення мотивації до змін, що виникає на особистісному рівні та стосується професійної ситуації [20].

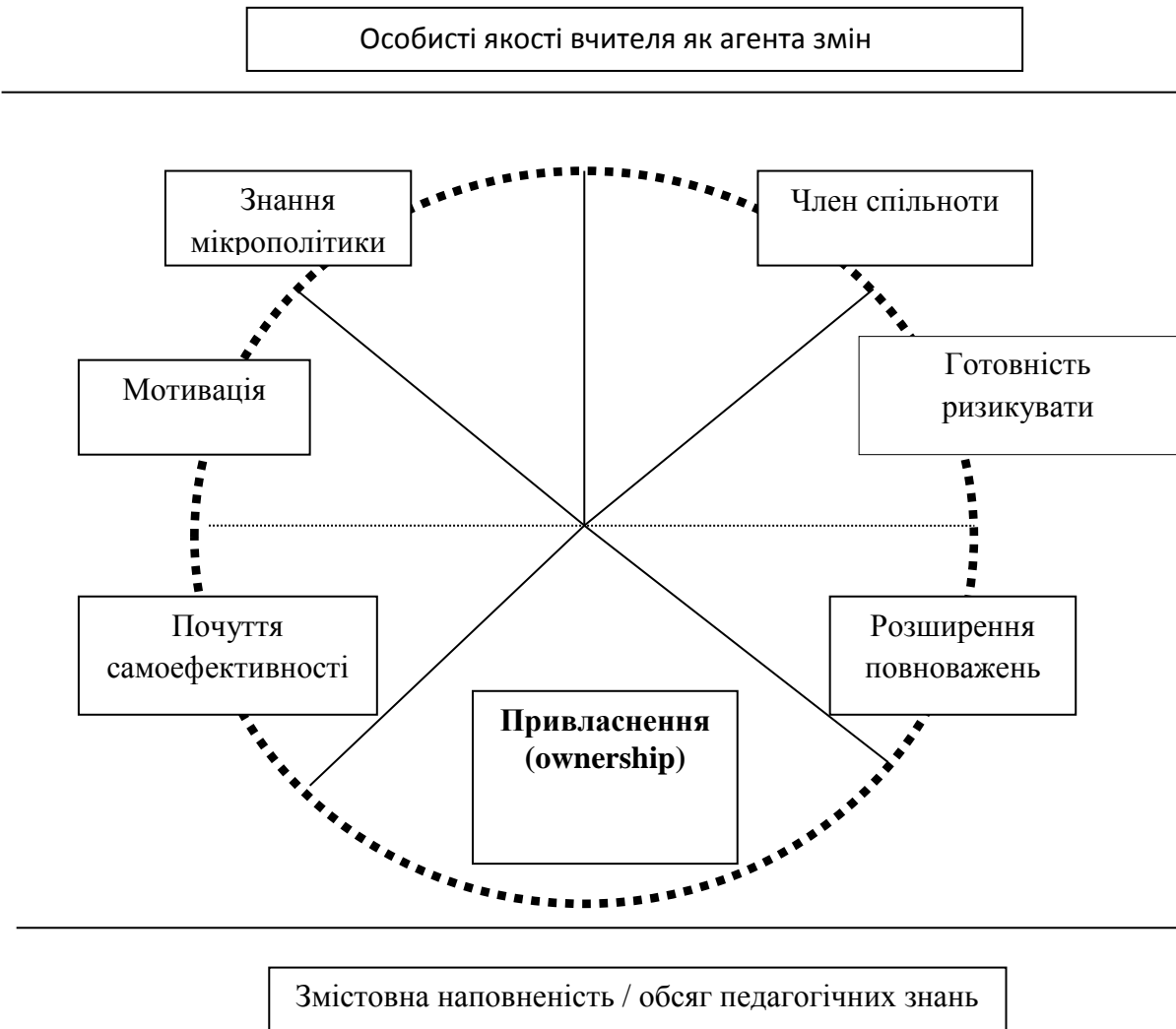


Рис. 1. Концептуальні засади процесу формування вчителя як агента змін [17].

На Рис. 1 складовій процесу формування агента змін, що має назву «привласнення» відведено більше місця, ніж іншим структурним складовим для підкреслення її великої значущості в цьому процесі. Однак для того, щоб ефективно діяти, привласнення недостатньо. Якщо вчитель відчуває власну неспроможність діяти, він навряд чи зможе розгорнути діяльність з удосконалення власної практики та набуття нових знань і способів професійної поведінки. Ось чому розуміння своїх професійних проблем, віра у власну ефективність та сили – ключові властивості вчителя як агента змін. На думку канадсько-американського психолога А. Бандури, самоефективність є відчуттям особою своєї здатності розв'язати проблему, поставлену перед нею, тобто є упевненістю в результативності власних дій, переконанням людини в тому, що у складній ситуації вона зможе активно діяти [4].

Дослідник С. Лайтфут пов'язує поняття «розширення повноважень» з можливостями людини в отриманні більшої самостійності, посиленні відповідальності, виборі та впливі на інших [14, 9].

Зазвичай поняття *розширення повноважень* уживається у двох значеннях. По-перше, як поширення владних повноважень, делегування їх тим, хто має мало влади або зовсім немає, а по-друге, надання певних можливостей і шансів діяти іншим [18].

З даних двох значень друге може бути застосовано в освітньому середовищі. Розширення повноважень у цьому контексті означає надання вчителям додаткових можливостей для здійснення певних кроків відповідно до своїх професійних обов'язків. У міжнародних дослідженнях пропонуються такі шляхи розширення повноважень учителя [13, 29–30]:

1) включення у процес прийняття рішень, що не тільки зміцнює відчуття власної значимості та поваги в учителів, а й заохочує їх до вдосконалення власної педагогічної практики;

2) підвищення професіоналізму, рівень якого залежить від відповідності знань і вмінь учителя певним вимогам. Мається на увазі, що вчитель-професіонал повинен: бути зацікавленим у професії; постійно вдосконалювати навчальний матеріал і методичні аспекти викладання; проводити моніторинг навчальних результатів учнів через застосування різних методів оцінки; постійно аналізувати власну діяльність та навчатися з власного досвіду; бути членом професійної громади, що навчається;

3) підвищення статусу вчителя;

4) сприяння зростанню впевненості у власних силах;

5) посилення автономії від адміністрації у створенні та запровадженні нововведень у навчальну практику;

6) здійснення впливу на шкільне оточення з метою формування його готовності до змін.

Готовність до ризику є значущим аспектом формування вчителя як агента змін. Будь-яка зміна пов'язана з ризиком, тому розуміння шляхів подолання можливих труднощів, невдач, оволодіння відповідними технологіями обов'язково входить у програму підготовки агента змін.

Доведено, що зміни рідко відбуваються в школі без участі так званої «кулуарної» діяльності (*backstage activity*), що має місце в будь-якій соціальній організації. Співпраця в межах такої діяльності потребує обговорення, компромісу, вміння авторитетно впливати на інших. Учитель як агент змін для досягнення мети повинен володіти знаннями та досвідом на мікрополітичному рівні, досвідчено використовувати формальний/неформальний вплив для досягнення мети [5]. Оцінюючи роль зазначеного феномена у шкільних реформах, С. Сарасон підкреслює: «Мікрополітика є основоположним виміром шкільних змін та по суті головним об'єктом багатьох підходів до реструктуризації шкіл... Ігнорування взаємовідносин між людьми, нерозуміння підстав, на яких ці відносини ґрунтуються, призведе до провалу зусиль у реформуванні. Невдачі можуть бути не тому, що існує якась велика змова або опір з боку людей до змін, не

тому, що освітяни позбавлені будь-якої уяви та некреативні (що не відповідає дійсності), а тому, що розуміння та зміна владних відносин, особливо в такій складній та консервативній інституції, як школа, є найскладнішим серед усіх завдань, за вирішення яких беруться люди» [21, 7].

Вважається, що в період змін мікрополітичні процеси посилюються та більш явно проявляються як у формальному, так і в неформальному контексті шкільного життя. Динаміка змін, що пов'язана з неоднозначністю, невизначеністю та цільовою складністю, провокує та загострює вищезазначені процеси [6, 266–267].

Американські науковці переконані, що для запровадження й поширення змін учитель повинен стати членом професійної спільноти, яка дозволяє створювати разом нове знання і, таким чином, сприяє його професійному зростанню [15]. Членство в спільноті одностудентів обґрунтовується такими міркуваннями:

1) якщо зміни повинні вийти за межі одного класу, участь інших у цьому процесі обов'язкова;

2) учителі – не члени спільнот часто перебувають у стані виснаження, втоми та фрустрації, спільнота ж дає відчуття своєї ефективності та створює мотивацію, що сприяє досягненню визначеної мети;

3) членство у спільноті породжує відчуття колективної ефективності, що дуже сильно впливає на покращення результатів учнів [3]. Отже, колективна ефективність є «усвідомленням членами групи факту спільної здатності успішно виконувати свої професійні обов'язки» [17].

Дослідниками освітніх реформ доведено, що результати змін залежать визначальною мірою від особистого та спільного потенціалу вчителів та здатності шкіл сприяти успішному навчанню учнів. Перетворення шкіл на професійні громади, що навчаються (*Professional Learning Communities*), сприяє їх успішному удосконаленню, а вихід таких громад за межі школи, їх спільна праця та навчання і, як результат, встановлення спільної відповідальності та контролю над змінами, призводить до системного поширення змін [22, 222].

Теоретичні основи концепцій професійної громади (*professional community*), професійної громади, що навчається (*professional learning community*), або турботливої громади (*caring community*) розроблені в роботах Ф. Ньюменна та Д. Віледжа, К. Луїса та Г. Маркса; Л. Столла, Р. Болама, А. МакМахон, М. Уоллеса, С. Томаса; А. Харгрівса та ін.

Насамперед, підкреслимо відсутність єдиного трактування американськими вченими наведених вище термінів. Визначення поняття «професійна громада» пов'язують із поширенням педагогічної практики вчителями у співтовариствах за наявності спільних ресурсів: матеріальних, соціальних, інтелектуальних тощо. Деякі науковці вважають, що такі об'єднання створюються з метою залучення представників інших шкільних громад для удосконалення

курукулуму або навчального матеріалу для учнів; або включення учнів, викладачів і адміністрації у процес взаємного навчання [12, 6].

У контексті нашого дослідження цікавим є визначення американського дослідника Ш. Хорда, який застосовує термін «професійна спільнота тих, хто навчається» (*professional community of learners*). Науковець визначає громаду як таку, де шкільні вчителі та їх адміністрація постійно оволодівають новими знаннями разом і діють на основі навчання. Мета їх спільних дій – підвищувати свою ефективність як професіоналів на користь учнів, і звідси така організація може називатися «громадами (спільнотами), що навчаються та удосконалюють себе» [12, 6].

Отже, поняття «що навчається» (*learning*) у досліджуваному феномені – основоположне. Вважається, що не всі сильні професійні громади зорієнтовані на сприяння змінам або виявляють зацікавленість у самовдосконаленні. Так, розрізняються школи із сильними професійними громадами, але які підтримують усталену традиційну професійну культуру, та такі, де вчителі співпрацюють із метою оновлення своєї практичної діяльності та спільного професійного розвитку, тобто «громади, що навчаються» [22, 224–225].

Ключовим елементом діяльності шкільної професійної громади, що навчається, вважається етика взаємної турботи, яка пронизує діяльність та життя вчителів, учнів і шкільної адміністрації [22, 225].

Факторами ефективної роботи ПГН вважаються п'ять базових характеристик, наявність яких є запорукою ефективної діяльності шкільних громад:

1) спільні цінності та бачення як основа для розвитку колективного прийняття рішень на основі етичних норм;

2) спільна відповідальність за навчання учнів, що допомагає підтримувати зацікавленість членів громади, накладає відповідальність на тих, хто працює нечесно, а також зменшує ізолюваність учителів;

3) обговорення професійних питань, діалоги-рефлексії про важливі освітні проблеми, які вимагають постійного застосування нових знань; «деприватизація практики» шляхом взаємного спостереження та аналізу діяльності;

4) співробітництво, тобто залучення всього персоналу до справ, націленість на розвиток школи як організації та вихід за межі неглибоких, поверхових обмінів допомогою. У центрі уваги всіх зацікавлених у змінах сторін – зв'язок між співпрацею та досягненням спільної мети. Почуття взаємозалежності є фундаментом такої співпраці, без неї стратегічна мета професійного зростання вчителів вважалася б недосяжною;

5) групове навчання актуальне як і індивідуальне. Професійне самовдосконалення відбувається не наодинці, не тільки власними силами, а й колективно. Останнє виявляється у створенні спільного знання, за допомогою якого шкільна громада, що навчається, взаємодіє, залучається до обговорення значущої інформації, обробляє її колективно та поширює серед усіх членів громади.

Окрім того, важливими характеристиками визначають такі: глибока довіра, повага та підтримка між членами громади; її інклюзивність (до складу входять усі зацікавлені сторони, а не тільки вчителі та адміністрація); відкритість, мережева взаємодія та партнерство, тобто вихід за межі школи для пошуку джерел нових ідей і навчання [22, 226–227].

Науковці визначили, у якому напрямі позитивно впливає діяльність шкільних громад на професійну поведінку вчителів [8]. Зафіксовані зміни в поведінці вчителів включали: більшу впевненість у собі; зростаючу віру у власну здатність суттєво впливати на навчання учнів; готовність до спільної роботи; більшу зацікавленість у змінах своєї діяльності та бажання випробувати нові практики. Позитивний вплив на учнів включав підвищення їх мотивації до навчання та покращення навчальних результатів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Зміни в системі середньої освіти залежать від того, що думають та як діють учителі. За переконанням М. Фуллана, реформа школи – це, насамперед, реформа в людському мисленні, тобто кардинальна зміна ментальних моделей, які є джерелом стереотипної та часто неправильної поведінки вчителів та їх негативної реакції на зміни. Для налагодження успішної діяльності з розв'язання проблем у школах учителі повинні володіти не тільки професійною компетентністю, але й сміливістю у прийнятті рішень, здатністю творчо вирішувати складні практичні завдання, тобто виконувати ролі агентів змін. Одним зі стратегічних напрямів розвитку зарубіжної теорії освітніх змін наприкінці XX – початку XXI століття стала підготовка вчителів як агентів змін у шкільних закладах. Шкільні професійні громади, що навчаються, є ефективним інструментом формування в учителів прагнення сприймати, генерувати, реалізувати, управляти та підтримувати сталість змін у школах.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на побудову моделей і розроблення рекомендацій для українських освітян щодо підготовки вчителів до інноваційної діяльності в школах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англійських країн в контексті глобалізації (90-ті роки XX – початок XXI ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня» : Видавництво «Козацький Вал», 2004. – 500 с.
2. Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : [монографія] / [за ред. проф. А. А. Сбруєвої]. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – 460 с.
3. Bandura A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning / A. Bandura // *Educational Psychologist*. – 1993. – Vol. 28. – No. 2. – P. 117–148.
4. Bandura A. Self-Efficacy (Self-efficacy defined) [Electronic resource] / A. Bandura // P20 motivation & learning lab, 2008. – URL : <http://p20motivationlab.org/>.
5. Blase J. & Blase J. The Macropolitical Orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment / J. Blase & J. Blase // *Journal of Educational Administration*. – 1997. – Vol. 35. – No. 2. – P. 138–164.

6. Blase J. The Micropolitics of Educational Change / J. Blase // A. Hargreaves (Ed.) *Extending Educational Change : International Handbook of Educational Change*. – Springer : Dordrecht, 2005. – P. 264–277.
7. Cobb J. B. Graduates of professional development school programs : Perceptions of the teacher as change agent / J. B. Cobb // *Teacher Education Quarterly*. – 2001. – Vol. 28. – No. 4. – P. 89–107.
8. Cordingley P. The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning [Electronic resource] / P. Cordingley, M. Bell, B. Rundell, D. Evans // *Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (Research evidence in education library)*. – London : EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, Review 2003. – URL :
<http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=zKuM1BPck20%3D&tabid=133&mid=760>.
9. Fullan M. The change leader / M. Fullan // *Educational Leadership*. – 2002. – Vol. 59, No. 8. – P. 16–20.
10. Fullan M. The three stories of education reform : Inside ; inside / out ; outside / M. Fullan // *Phi Delta Kappa International*. – 2000. – Vol. 81. – No. 8. – P. 581–584.
11. Havelock R. G. *The Change Agent's Guide* / R. Havelock, S. Zlotolow. – 2nd Edition. – Englewood Cliffs, New Jersey : Educational Technology Publications, 1995. – 262 p.
12. Hord S. M. *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement* / S. M. Hord. – Austin, Texas : Southwest Educational Development Laboratory. – 1997. – 72 p.
13. In'am Akhsanul *Teacher Empowerment in State Junior High Schools in Indonesia : Policies Review* / Akhsanul In'am, Sufean Hussin // *International Journal of Independent Research and Studies*. – 2013. – Vol. 2. – No. 1. – P. 28–35.
14. Lightfoot S. L. *On goodness in schools : Themes of empowerment* / S. L. Lightfoot // *Peabody Journal of Education*. – 1986. – Vol. 63. – No. 3. – P. 9–28.
15. Louis K. S. Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experience in restructured schools / K. S. Louis, H. M. Marks // *American Journal of Education*. – 1998. – Vol. 106. – No. 4. – P. 532–575.
16. Lovingfoss D. *Preparation, practice, and program reform : Crafting the University of Maryland's five-year, multicategorical undergraduate program in special education* / D. Lovingfoss, D. E. Molloy, K. R. Harris and S. Graham // *Journal of Special Education*. – 2001. – Vol. 35. – P. 105–114.
17. Lukacs K. S. *Teacher Change Agent Conceptual Framework* [Electronic resource] / Karrin Lukacs. – URL :
<http://mason.gmu.edu/~klukacs/Portfolio/.../tcacf.pdf>.
18. Prijono O. S. *Empowerment: Concept, Policy and Implementation* / O. S. Prijono, A. M. W. Pranarka (eds). – CSIS, Jakarta, 1996. – P. 44–46.
19. Rogers E. M. *Diffusion of innovations* / E. Rogers. – 3rd ed. – New York : The Free Press, 1983. – 453 p.
20. Rudduck J. *The ownership of change as a basis for teachers' professional learning* / J. Rudduck // J. Calderhead (ed.) *Teachers' professional learning*. – London : Falmer Press, 1988. – P. 205–222.
21. Sarason S. B. *The predictable failure of Educational reform* / S. B. Sarason. – San Francisco : Jossey Bass, 1990. – 187 p.
22. Stoll L. *Professional Learning Communities : A review of the Literature* / L. Stoll, R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace, S. Thomas // *Journal of Educational Change*. – 2006. – Vol. 7. – P. 221–258.

23. Wynne J. Teachers as leaders in educational reform (Report No. EDO-SP-2001-5). No. ED462376 [Electronic resource] // New York : ERIC Clearinghouse on teaching and teacher Education Washington, DC : 2001. – URL : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462376.pdf>.

РЕЗЮМЕ

Шихненко Е. И. Роль учителей-агентов изменений в формировании готовности школы к инновациям: опыт зарубежных исследований школьных реформ.

Целью статьи является анализ американских педагогических исследований, касающихся проблем развития учителя как агента изменений; выяснение роли школ как профессиональных обществ, в воспитании готовности учителей к инновациям в школах. Определено, что готовность учителей к изменениям предполагает наличие профессиональных знаний и умений, способности к рефлексии и активному созданию нового знания, которые дополняются умением сотрудничать в достижении единой цели и общей ответственностью за результаты деятельности. Эффективным механизмом подготовки учителей как агентов изменений служат в США школьные профессиональные общины. Дальнейшие научные исследования могут быть направлены на построение моделей и разработку с учетом зарубежного опыта, рекомендаций для украинских педагогов по подготовке учителей к инновационной деятельности в школах.

Ключевые слова: агенты изменений, профессиональные обучающиеся сообщества, готовность школы к изменениям

SUMMARY

Shykhnenko K. The role of the teachers as change agents in the formation of school readiness to innovations: the best practices from foreign studies school reform.

The purpose of the article is to define the conceptual characteristics of the teachers as change agents in American education studies as well as clarify the role of the professional learning communities in teachers' readiness for innovations at schools.

The teachers' willingness for changes is seen as collective competence of the school staff which includes the individual and interpersonal components. These components are specified in teachers' professional knowledge and skills, their capacity to reflection and new knowledge generation, supplemented with the ability to collaborate for a common goal and have a shared responsibility for the performance and success of each team member. Understanding the core of the «change agent» the concept is manifested through a set of the following elements: the teachers' personal qualities as change agents; substantial amount of pedagogical knowledge they possess; empowerment; the problem ownership; the membership in a community of stakeholders; willingness to take risks; a sense of self-efficacy; motivation; knowledge of micropolitics of changes at school.

Such basic characteristics of the teachers as change agents are formed through the mechanism of professional learning communities operation in schools. In modern American school reform studies, the effectiveness of professional learning communities at schools is highlighted as they contribute to the education of people with a new type of thinking (change agents). Such change agents can clearly understand the volume of work and difficulties of change process at schools, and are able to comprehend and evaluate the received information, and construct new knowledge.

The following factors of effective professional learning communities operation are considered in the article: 1) common values and vision as a basis for the development of collective decision-making based on ethical standards; 2) shared responsibility for the students' learning; 3) constant inquiry about the professional issues; deprivatization of practices; 4) all school staff cooperation; 5) learning in groups.

The further studies may be focused on building the models and making recommendations for the Ukrainian educators for training the teachers as change agents at schools.

Key words: change agents, professional learning communities, school readiness for changes.

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

УДК 376:616.896-053.5

Т. М. Дегтяренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

М. А. Гужва

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ МІЖВІДОМЧОЇ ДОПОМОГИ АУТИЧНИМ ДІТЯМ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

У статті проаналізовано сучасні тенденції психолого-педагогічного, медичного та соціального супроводу аутичних дітей в Україні та деяких зарубіжних країнах. Наведено результати констатувального етапу дослідження сучасного стану розробленості теоретико-методологічних і науково-методичних засад міжвідомчої допомоги аутичним дітям та впровадження цих засад у практичну діяльність на рівні регіону. Визначено подальші перспективи досліджень з впровадження моделі організації комплексної міжвідомчої допомоги аутичним дітям на рівні регіону.

Ключові слова: розлади аутистичного спектру, комплексна допомога, аутичні діти, корекційний процес, міжвідомча взаємодія.

Постановка проблеми. Розлади аутистичного спектру в Міжнародній класифікації хвороб визначаються як такі, що належать до порушень найрізноманітніших сфер психіки та відхилень у розвитку як нервової системи загалом, так і багатьох соматичних функцій зокрема. Первинні порушення зумовлюють у подальшому специфічні особливості психофізичного розвитку дітей з аутистичними розладами.

Одним з основних завдань корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з аутичними розладами є пом'якшення (в ідеалі – зняття) шляхом спеціалізованої індивідуалізованої комплексної корекції різних дизонтогенетичних і психопатологічно зумовлених порушень розвитку. Відповідно до класичного педагогічного підходу, ця допомога має розпочатися якомога раніше. У теорії дефектології існує думка, що від своєчасності початку корекційної роботи з дитиною, яка має психофізичні порушення, залежить її ефективність. Питання, як досягти цієї мети, хвилює останнім часом науковців у галузі спеціальної педагогіки.

Аналіз актуальних досліджень. До проблеми комплексної допомоги дітям з розладами аутистичного спектру звертаються А. А. Колупаєва, Т. В. Скрипник, Л. О. Савчук та ін. [7; 10 та ін.]. У публікаціях Т. В. Скрипник, Д. І. Шульженко, А. П. Чуприкова досліджуються особливості психолого-педагогічного, соціального, медичного супроводу осіб з аутизмом, аналізуються різні методики та шляхи подолання аутичних порушень у дітей, з'ясовується доцільність їх використання й результативність [10; 13; 14].

Проблема взаємозв'язку між учасниками корекційно-реабілітаційної допомоги перебуває в центрі уваги як українських (Т. М. Дегтяренко, А. А. Колупаєва, В. В. Тесленко, А. Г. Шевцов та ін.), так і зарубіжних дослідників (В. Селиверстов, Д. Уестлінг, Р. Різер та ін.), які вивчали проблеми дітей з різними нозологіями.

Науковці зазначали, що на практиці особливі потреби дітей з вадами психофізичного розвитку не задовольняються в достатньому обсязі й на належному рівні. Тому проблема налагодження взаємодії між представниками різних відомств, які займаються супроводом осіб із психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, є актуальною.

Мета статті – дослідити особливості психолого-педагогічного, медичного й соціального супроводу осіб з розладами аутистичного спектру від зародження цих ідей до впровадження їх у практику.

Виклад основного матеріалу. Аналіз медичної наукової літератури з проблеми дослідження дав змогу встановити, що розлади аутистичного спектру не діагностуються лабораторними методами. Можна відмітити, що дотепер не визначено чітких критеріїв діагностики аутизму. Між науковцями тривають дискусії щодо цього питання. В Україні ця проблема перебувала в центрі уваги провідних фахівців у медичній галузі. Серед них можна відзначити дослідження І. А. Марцинковського, І. Я. Пінчук, Г. М. Хворової, А. П. Чуприкова та ін. [8; 13 та ін.].

Медична допомога дітям надається згідно з клінічним протоколом «Програмно-цільове обслуговування дітей з розладами зі спектру аутизму», затвердженим відповідним наказом Міністерства охорони здоров'я (МОЗ) України № 108 від 15.02.2010 року. Відповідно до цього документу допомога має надаватися дитячими психіатрами та корекційними педагогами (логопедами) в максимально дестигматизованих умовах, переважно амбулаторно за місцем проживання. За відсутності спеціалізованих реабілітаційних центрів для проведення комплексного обстеження та розробки програм лікування можлива госпіталізація на психіатричні ліжка денних стаціонарів [12]. Медики визнають, що медикаментозне лікування дітей з розладами аутистичного спектру виконує допоміжну функцію до медико-соціальної реабілітації. Проблема розробки ефективної біологічної терапії не може бути вирішена, допоки не будуть встановлені нейрохімічні та патофізіологічні маркери розладу. Зокрема, на сьогодні немає жодної конкретної групи препаратів, яку можна було б рекомендувати для патогенетичної терапії [12].

Таким чином, можна зробити висновок щодо важливості саме корекційного впливу на розвиток таких дітей. Однак, у медичних публікаціях не підкреслюється важливість дефектологічної допомоги дітям з розладами аутистичного спектру, під якою ми маємо на увазі не лише діяльність логопеда, а й систематичні заняття з учителем-дефектологом

(корекційним педагогом). На нашу думку, це є одним із факторів, який негативно впливає на організацію своєчасної допомоги аутичним дітям.

Вітчизняних науковців у сфері медицини хвилюють не лише питання своєчасної діагностики, але й проблеми організації медичної допомоги аутичним дітям. На думку Є. О. Комаровського [1], проблеми медичної допомоги дітям з аутизмом зумовлені, насамперед, тим, що 10 років тому студентів взагалі не готували до діагностики таких порушень, тому на сучасному етапі на практиці ми маємо лікарів, які недостатньо компетентні в цьому питанні. На сьогодні суттєвих змін у цій сфері не відбулося: у процесі професійної підготовки педіатрам/сімейним лікарям надаються тільки поверхневі знання з діагностики цього порушення [1], тобто в них не формуються цілісні, ґрунтовні уявлення щодо здійснення діагностики та важливості початку своєчасної, якомога ранньої, корекційної допомоги дітям з аутизмом.

Проте, певною мірою це питання почало вирішуватися на практиці. За ініціативи Міністерства охорони здоров'я України спільно з Національною медичною академією післядипломної освіти імені П. Л. Шупика в Києві відбувся науково-практичний семінар «Інноваційні технології в дитячій неврології, психіатрії, а також у сфері протезування» (м. Київ, 5 червня 2013 р.) для дитячих психіатрів, неврологів, педіатрів і лікарів загальної практики/сімейної медицини. Обговорювалися питання щодо діагностики, лікування та реабілітації дітей із неврологічними патологіями та психічними розладами, зокрема аутизмом. Під час семінару головний дитячий психіатр МОЗ України І. А. Марцинковський наголосив на важливості та необхідності об'єднання зусиль лікарів різних спеціальностей, психологів, педагогів, соціальних працівників, батьків для вирішення питання. Він відзначив, що партнерство державних і громадських організацій допоможе хворим із розладами аутистичного спектру стати повноцінними членами суспільства.

Розглянемо загальні теоретико-методологічні засади організації комплексної допомоги дітям з аутичним спектром порушень на рівні регіону, запропоновані в галузі спеціальної освіти.

У своїх публікаціях ми вже вказували на важливість визначення й подальшого врахування соціальних потреб населення щодо надання корекційно-реабілітаційної допомоги в соціальній політиці держави [2]. Зазначали, що формування ринку соціальних послуг через систему корекційно-реабілітаційної допомоги особам із психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю впродовж життя має відбуватися шляхом: 1) з'ясування індивідуальних потреб замовників; 2) формування соціальних потреб населення в межах певної адміністративно-територіальної одиниці; 3) агрегування їх у суспільні потреби на рівні регіону (рис. 1) [2].

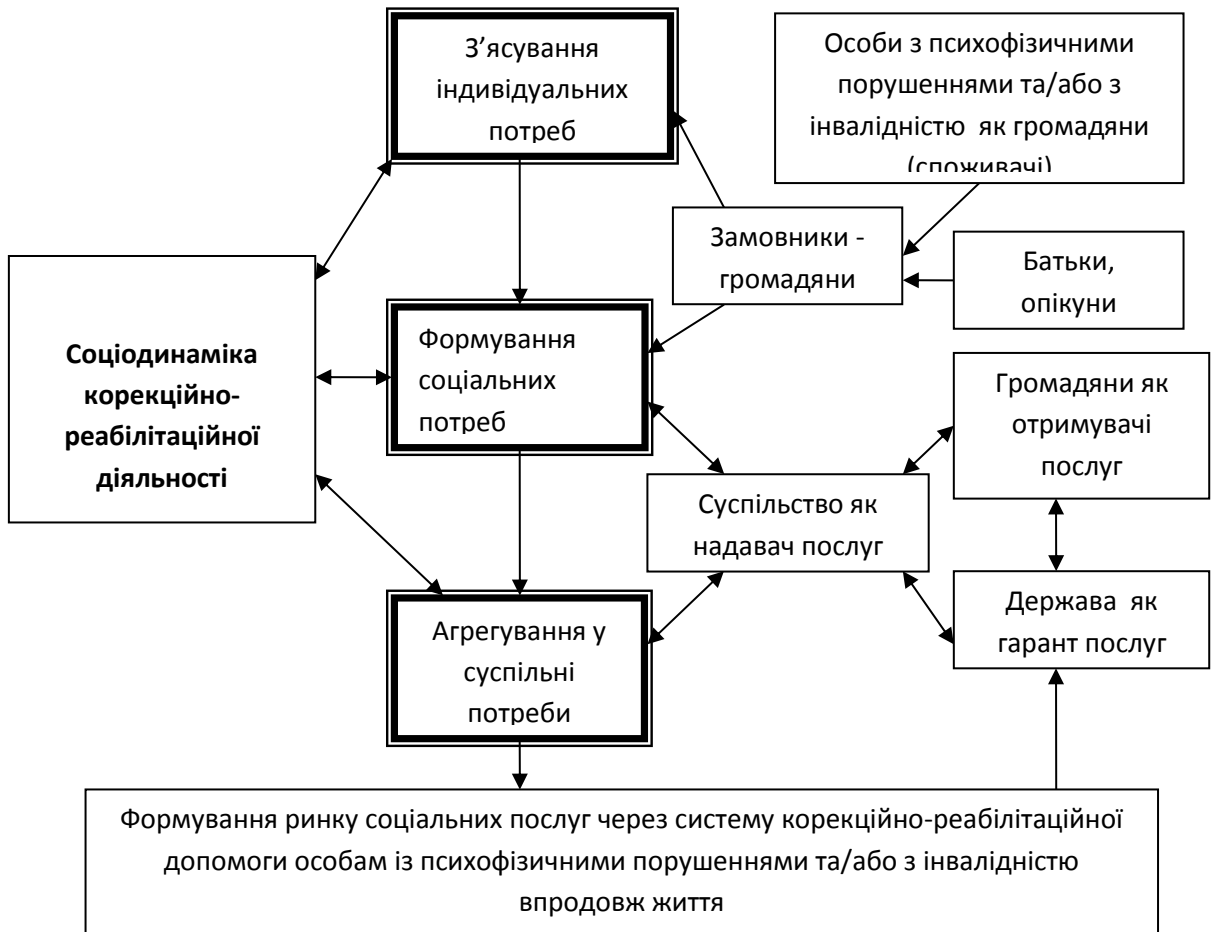


Рис. 1. Фактори, що обумовлюють соціодинаміку загальнокорекційного простору

Простежимо, як на сучасному етапі розвитку суспільства відбувається з'ясування індивідуальних потреб осіб із психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, зокрема осіб з аутизмом, та їх агрегування в суспільні потреби.

На нашу думку, динаміка розвитку регіонального простору корекційно-реабілітаційної допомоги залежить не лише від адміністративних рішень, а й, насамперед, від розуміння співтовариством (суспільним, громадським, медичним, педагогічним тощо).

До розв'язання питання організації комплексної системи корекційно-реабілітаційної допомоги особам з аутизмом необхідно залучати, насамперед, чиновників і науковців, які забезпечують ресурсну базу (розробляють законодавство, готують методологічне та наукове підґрунтя, доносять ідеї до суспільства, оцінюють і спостерігають процеси та їх результати); батьків, учителів/адміністрацію шкіл/навчально-виховних комплексів, тобто тих, хто безпосередньо відчуває на собі всі переваги та негативи реабілітаційно-корекційної роботи; представників громадських і батьківських організацій, благодійників, які допомагають реалізовувати ці ідеї; широкі верстви населення України, громадська думка якого є індикатором загальної картини сприйняття суспільством цих процесів.

Корисним у вирішенні питання організації комплексної системи корекційно-реабілітаційної допомоги особам з аутизмом на рівні регіону є досвід зарубіжних країн, зокрема Сполучених Штатів Америки, де починаючи із середини 1970-их років на рівні федерального законодавства (публічні закони № 94-142 і пізніше 101-476 – Закон про освіту осіб з обмеженими можливостями (IDEA – Individuals with Disabilities Education Act) від 1990 року). У ньому визначено, що в контексті взаємодії з місцевими органами освіти закон надає батькам право заявляти про свої побажання в процесі формулювання цілей і завдань навчальної програми для їхньої дитини, вибору класу/навчального закладу, зобов'язує школу враховувати ці побажання та передбачає можливість судового розгляду в разі недосягнення згоди [15]. Ці правові норми перетворюють батьків (а подекуди і самих дітей) на рівних партнерів у процесі планування та дають їм змогу висловлювати власну думку щодо належної освіти для особи з обмеженими можливостями.

У контексті нашого дослідження цікавими є дослідження, у яких предметом наукового аналізу було вивчення суспільної думки щодо потреб населення в корекційно-реабілітаційній допомозі. Відомий американський дослідник Д. Уестлінг (Westling) [15] провів комплексне практичне дослідження потреб і побажань батьків, що мають дітей із затримкою розумового розвитку. Зокрема, один із пунктів запропонованої ним анкети стосувався моделі й окремих аспектів навчання, спектру послуг, що надаються державою. Під час відповіді на запитання респонденти вказували, що найважливішим для них є супровід соціального працівника, на другому місці – медичні послуги, на третьому – спеціальні матеріали й обладнання для розвитку дитини [15]. Отже, можна стверджувати, що на сьогодні в американському суспільстві загалом, і в батьків дітей із психофізичними порушеннями зокрема, уже сформована думка щодо важливості комплексної допомоги особам з аутистичними розладами.

Певна динаміка простежується в цій сфері й на пострадянському просторі.

У Росії до проблеми допомоги особам із психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, зокрема дітям, підліткам і юнакам із синдромом дитячого аутизму, активно долучаються численні батьківські громадські об'єднання. Останніми роками, крім недержавних установ, з'явилися й державні, які демонструють свою готовність до виховання та навчання аутичних дітей: Центр «Наш сонячний світ», Центр лікувальної педагогіки, лабораторія змісту і методів навчання дітей з емоційними порушеннями Інституту корекційної педагогіки РАО; інтеграційна школа «Ковчег», державний Центр психолого-медико-соціального супроводу дітей і підлітків та багато інших. Окремі класи для аутичних дітей відкрито в багатьох школах.

В Україні впродовж тривалого часу також працюють недержавні заклади з цієї проблеми: громадська організація підтримки осіб з

аутизмом «Сонячне коло», батьківські об'єднання: «Школа-сходинки», «Школа-життя», «Дитина з майбутнього». Проте, на жаль, усі ці установи зосереджені в основному в столиці або у великих містах України. Як наслідок, діти, які проживають в межах інших адміністративно-територіальних одиниць (невеликих містах, селищах та ін.) залишаються неохопленими своєчасною медичною та психолого-педагогічною допомогою. Підставою цього ствердження стали отримані нами результати аналізу сучасної наукової літератури з проблеми дослідження та результати вивчення стану практики.

Аналіз психолого-педагогічної наукової літератури з проблеми дослідження дав змогу визначити, що вітчизняні науковці К. О. Островська, Т. В. Скрипник, Г. М. Хворова, Д. І. Шульженко, В. В. Тарасун та ін. [9; 10; 11; 14 та ін.] систематизували зарубіжний та узагальнили власний досвід щодо допомоги дітям з розладами аутистичного спектру.

Зокрема, В. В. Тарасун, Г. М. Хворова розробили Концепцію розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом [11], у якій висвітлено сучасні погляди на природу аутизму; розкрито зміст його теоретичних концептуальних моделей, схарактеризовано особливості прояву клінічної картини та психологічної структури асинхронного типу затримки розвитку; узагальнено вітчизняний і зарубіжний досвід психолого-педагогічної корекції цього виду дизонтогенезу. Автори запропонували власний підхід до вирішення проблеми навчання, розвитку й соціалізації дітей з аутизмом; обґрунтували теоретико-методологічні (правові, філософські, соціокультурні, нейропсихологічні) засади та соціально-економічні передумови вирішення цієї проблеми; представили комплексну психолого-педагогічну модель допомоги дітям з аутизмом [11].

Подібні заходи знайшли підтримку й на загальнодержавному рівні, так 4 квітня 2013 року Міністерством освіти і науки України була підписана й затверджена комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» (авт. кол.: Тарасун В. В., Куценко Т. О., Скрипник Т. В., Дуброва І. М., Лощених В. П., Душка А. Л., Риндер І. Д., Недозим І. В.). Програма розроблена з урахуванням сучасних тенденцій щодо інклюзивної освіти дітей з особливими потребами, а також – новітніх підходів до навчання й розвитку дітей із розладами аутичного спектра. Затвердження цієї програми стало фактичним початком корекційного навчання дітей з аутизмом.

Утім, зазначене вище є тільки одним із компонентів комплексної корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з аутизмом.

Під час розробки нами методологічних і теоретичних засад реалізації корекційно-реабілітаційної діяльності в межах певної адміністративно-територіальної одиниці, які наведені в наукових публікаціях, зокрема в монографіях, виданих у 2010, 2011 рр., зазначалася важливість створення

системи корекційно-реабілітаційної допомоги на рівні регіону [2; 3]. Було науково обґрунтовано теоретико-методологічні та науково-методичні засади організації комплексної системи корекційно-реабілітаційної допомоги особам із психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю як системного явища, соціального феномену та об'єкта державної політики. Було визначено необхідність виокремлення корекційно-реабілітаційної допомоги як виду практичної діяльності, що інтегрує діяльність фахівців кількох галузей соціальної сфери; обґрунтовано необхідність внесення її до класифікатора видів економічної діяльності як додаткової послуги в таких галузях соціальної сфери, як медицина, освіта, соціальний захист. Було розроблено наукові підходи до реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги, механізмів регулювання комплексної системи корекційно-реабілітаційної допомоги, визнання корекційно-реабілітаційної допомоги складовою соціально-економічного розвитку певної адміністративно-територіальної одиниці та виокремлення її як одного із пріоритетів соціального розвитку регіону.

Виокремлення корекційно-реабілітаційної діяльності як додаткового виду діяльності галузей соціальної сфери та внесення її до класифікатора видів економічної діяльності (КВЕД) спростило б її регулювання. Нами підкреслено, що введення ліцензування корекційно-реабілітаційної діяльності як додаткового виду економічної діяльності сприятиме оптимізації допомоги та її кадрового забезпечення [2; 4], що, у свою чергу, буде впливати на її якість.

Модифікація регіональної системи корекційно-реабілітаційної допомоги має відбуватися, насамперед, через проектування варіативної допомоги, що призведе до змін у кадровій політиці. З цією метою необхідно:

1) *підвищити вимоги до освітнього цензу педагогів у процесі надання освітніх послуг у системі корекційно-реабілітаційної допомоги, зокрема в спеціальній освіті.* Нами зазначено, що освітні послуги мають стати одним із пріоритетів допомоги особам із психофізичними порушеннями.

2) *змінити кадрову політику.* Стрімкі зміни організаційних форм здійснення корекційно-реабілітаційної роботи формуватимуть нові вимоги до кадрового потенціалу й на рівні закладу посилюватимуть проблему забезпечення кадрами з відповідною освітою. У державних нормативних документах визначено, що діти з психофізичними порушеннями *мають право* на отримання *дефектологічної допомоги (додано нами. – Д. Т. – в документі вжито сучасний термін: допомога корекційного педагога)* [6], навчання та виховання (освітні послуги) повинні надавати вчителі-дефектологи з відповідною підготовкою (*дефектологічною!*) (додано нами. – Д. Т.) [5].

Тому необхідно надати додаткове тлумачення та роз'яснення в нормативно-правових документах (КВЕД, законах, положеннях, штатних нормативах та ін.), де йдеться про педагогічний персонал закладів, що забезпечують освіту осіб із психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, зокрема:

– у системі охорони здоров'я переглянути в документах трактування освітнього цензу педагогічного персоналу (як вихователів, так і вчителів) штатного розпису: дитячих будинків, де здійснюється догляд за дітьми раннього віку; стаціонарів лікарень, у яких проходять курс лікування діти з порушеннями зору, слуху, інтелекту, опорно-рухового апарату та інших категорій осіб із психофізичними порушеннями. Вочевидь, педагоги повинні мати освіту за спеціальністю «Дефектологія», «Корекційна освіта» (за нозологіями), а не загальну педагогічну підготовку;

– у системі освіти має бути посилена увага до реалізації кадрової політики в спеціальних навчальних закладах і масових навчальних закладах (дошкільних, шкільних), де здійснюється навчання та виховання осіб із психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю. У практичній діяльності доцільно перейти від авантюристичної до активної раціональної кадрової політики, складовою якої є превентивна кадрова підготовка;

– у системі соціального захисту необхідно внести зміни до нормативно-правових документів і передбачити надання освітніх послуг педагогами з дефектологічною підготовкою (не лише за спеціальністю «Логопедія») у реабілітаційних центрах, будинках-інтернатах.

Отже, стрижневою ідеєю нашого дослідження стала сучасна парадигма: «корекційно-реабілітаційна допомога супроводжує особу з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю впродовж життя», складовою якої є перегляд підходів до здійснення кадрової політики. Оскільки допомога має відповідати медико-соціальній моделі та здійснюватися за місцем перебування особи – за територіальним розташуванням закладу, у якому вона отримує допомогу, то з погляду організаційно-управлінських підходів до реалізації освітніх послуг у кожному закладі за місцем перебування дитини має бути забезпечено дефектологічну допомогу фахівцями з відповідною освітою. Для цього необхідно вчасно наповнювати ринок праці фахівцями з відповідною (дефектологічною) підготовкою.

Нами підкреслювалося, що на регіональному рівні слід розрізняти *форми* організації корекційно-реабілітаційної системи: 1) *корекційно-реабілітаційну мережу* – сукупність закладів, які реалізують програми різного рівня та спрямованості. Заклади об'єднуються за територіальним принципом (регіональна, районна, міська мережа тощо); 2) *корекційно-реабілітаційний комплекс* – як об'єднання організаційно інтегрованих закладів, що реалізують комплекс взаємопов'язаних програм різних рівнів.

Головна відмінність корекційно-реабілітаційної мережі від корекційно-реабілітаційного комплексу полягає в тому, що останній передбачає більш високий ступінь організаційної інтеграції (у тому числі й ресурсної) та взаємозв'язку під час реалізації програм, стандартів, що дозволить подолати існуючі проблеми практики.

У процесі дослідження нами було розроблено методологію корекційно-реабілітаційної діяльності. Зокрема зазначалося, що система корекційно-реабілітаційної допомоги – це сукупність органів управління різних галузей соціальної сфери та місцевого самоврядування; підвідомча їм мережа закладів, що реалізують допомогу особам із психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю шляхом реалізації програм і стандартів різного рівня та спрямованості (державних, регіональних, галузевих тощо). Підкреслимо, що забезпечення ефективної діяльності цієї системи, оптимізації управління корекційно-реабілітаційною діяльністю фахівців і керівників різних рівнів управління соціальною сферою, насамперед, потрібно створити на рівні регіону єдину базу даних дітей з вадами психофізичного розвитку та інвалідністю. У контексті нашого дослідження була розроблена інтегрована модель регіональної системи корекційно-реабілітаційної допомоги, у якій чітко вказувалися роль та місце кожної із галузей соціальної сфери, міра їх відповідальності за реалізацію корекційно-реабілітаційної допомоги в межах певної адміністративно-територіальної одиниці, вказувалися шляхи налагодження взаємодії між цими галузями соціальної сфери на різному рівні управління процесом корекційно-реабілітаційної діяльності, визначалися роль та місце у структурі управління обласної психолого-медико-педагогічної консультації.

На основі дослідження особливостей організації корекційно-реабілітаційної допомоги дітям зі спектром аутистичних порушень, здійсненого нами у 2010, 2011 рр. у Чернігівській області, ми дійшли висновку про недостатню реалізацію на практиці розроблених нами теоретико-методологічних і науково-методичних засад корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із цією нозологією. Зазначимо, що станом на 2009–2010 рр. у Чернігівській області були відсутні навчальні заклади (спеціальні класи й дошкільні групи), які надавали послуги дітям з аутизмом. З 2013–2014 н. р. у загальноосвітній школі № 24 відкрився експериментальний 1 клас інклюзивної освіти, де навчається двоє дітей з діагнозом аутизм, та в дошкільному навчальному закладі № 52 в логопедичній групі для дітей з ФФНМ запровадили інклюзивне виховання й навчання аутичної дитини, для якої був розроблений індивідуальний план корекційного навчання за програмою «Розквіт».

Вивчення практики дозволило визначити участь державних органів управління в організації допомоги дітям з аутизмом. Встановлено, що на регіональному рівні долучається до розв'язання цієї проблеми управління освіти Чернігівської міської ради за підтримки Чернігівського міського голови О. В. Соколова: до Дня захисту дітей у межах Усеукраїнської соціальної акції підтримки дітей з дитячим аутизмом спільно з співтовариством особливих сімей «Ми разом» презентовано проект «Ми тут поруч!», метою якого є поширення інформації про важливість вчасної

діагностики та організації корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Зазначені факти свідчать, що громадськість усвідомлює потребу в розробці моделі допомоги дітям з розладами аутистичного спектру й налаштована на співпрацю в цій сфері.

Наше дослідження базувалося на думці, що своєчасність, точність, надійність встановлення діагнозу – одна з найважливіших умов раннього початку комплексної корекційної роботи і, отже, більш високої ефективності лікувально-реабілітаційних заходів у взаємодії соціального, морально-етичного, репутаційного та економічного аспектів. Особливого значення набуває ранній початок комплексної корекційної роботи, адже в дитячі роки життя психіка й нервова система характеризуються високою пластичністю. Це створює умови для більш повної реалізації компенсаторних можливостей дитини та суттєвого пом'якшення проявів багатьох симптомів аутистичних розладів (особливо вторинних і третинних). У результаті дотримання вищезазначених умов підвищується ефективність комплексного супроводу в цілому: аналіз наукових досліджень і стану їх упровадження в практичну діяльність засвідчив, що у випадку початку корекційної роботи з дитиною в 1,5–2 роки відсоток успішної соціалізації на 10 % і більше вище, ніж у тих випадках, коли фахівці починають займатися з дітьми з 4–5 років.

У процесі проведення констатувального етапу дослідження встановлено, що на сьогодні потреби дітей з аутистичними розладами, зокрема й освітні, враховуються епізодично, не задовольняються в достатньому обсязі й на належному рівні. Проблеми виникають у медичній галузі, передусім, на етапі встановлення діагнозу, для уточнення якого батьки змушені звертатися до фахівців у м. Київ. Зафіксовано численні факти несвоєчасного звернення за допомогою до корекційних педагогів, що суттєво впливає на якість та ефективність наданої допомоги. З цим питанням пов'язана ціла низка дотичних проблем, зокрема: недостатньо налагоджена взаємодія між представниками різних відомств, які займаються супроводом аутичних осіб; залишається нерозв'язаною проблема відбору оптимальних напрямів корекційно-реабілітаційної допомоги особам з розладами аутистичного спектру на рівні регіону та в межах адміністративно-територіальної одиниці, де вони проживають; не чітко визначено форми навчання та виховання таких дітей, виникають труднощі у процесі використання адекватних навчально-корекційних і корекційно-виховних методів та технологій.

Аналіз наукової літератури з окресленої проблеми й результатів констатувального етапу дослідження дав змогу зробити висновок, що вчасно надана дефектологічна допомога дозволяє попередити серйозні діагностичні помилки й неправильні організаційні рішення у практиці роботи з цими дітьми. Варто зазначити, що з віком (після шести–семи років) можливість

пом'якшення або зняття синдрому «оліго-плюс» швидко знижується, і зумовлена ним інтелектуальна недостатність може стати незворотною. Отже, від того, наскільки ефективно зможуть співпрацювати всі організації та відомства в процесі надання допомоги аутичним дітям, буде залежати її ефективність. Вищезазначені факти дають змогу стверджувати, що на сьогодні актуалізується проблема медичної, психологічної, педагогічної допомоги особам з розладами аутистичного спектру, розробка й впровадження сучасної моделі організації міжвідомчої допомоги аутичним дітям.

Утім, відомо, що від формулювання теорії до реалізації її на практиці може проходити певний час. Має сформуватися суспільна, громадська, професійна думка щодо важливості та доцільності впровадження теоретичних засад у практику (див. рис. 1). У Концепції соціодинаміки корекційно-реабілітаційної діяльності ми зазначали, що допомога особам із психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю не є конгломератом розрізнених соціальних явищ, жодним чином не пов'язаних між собою та застиглих у своєму розвитку, оскільки в системі корекційно-реабілітаційної допомоги обов'язково відбуваються такі процеси: а) зміни в соціумі трансформують підходи до реалізації допомоги особам із психофізичними порушеннями або з інвалідністю; б) зміни в одній із галузей соціальної сфери, що надають допомогу особам із психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, зумовлюють зміни в іншій.

Підтвердженням нашої тези щодо соціодинаміки корекційно-реабілітаційної діяльності та доцільності впровадження ідей Концепції соціодинаміки [2] у практику можуть слугувати результати Всеукраїнського науково-методичного семінару за темою «Організація комплексної допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку: освітні, соціальні та медичні послуги», який відбувся у м. Львові 11–12 листопада 2014 року. Під час пленарного засідання представниками різних галузей розглядалися питання співпраці Міністерства соціальної політики, Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я України з метою якісного супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Відбулось обговорення проектів документів «Порядок надання освітніх, медичних та соціальних послуг дітям та особам з особливими освітніми потребами» та Державного стандарту підтриманого проживання.

Учасники засідання зацентрували увагу на важливості налагодження чіткої координації між різними відомствами як на національному, так і на місцевому рівнях, необхідність консолідації освітніх, медичних установ, закладів соціального захисту та недержавних організацій щодо вироблення індивідуального маршруту дитини з психофізичними вадами від народження до дорослого віку з метою гарантування її ефективного розвитку.

Забезпечення такої координації, як зазначають учасники заходу, передбачає такі практичні кроки:

1) створення координаційних рад при облдержадміністраціях (меріях) із врегулювання проблемних питань організації інклюзивної/інтегрованої освіти в загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладах, медичного та соціального супроводу в медичних і соціальних установах;

2) моніторинг додаткових ресурсів для надання освітніх, соціальних, реабілітаційних, медичних послуг дітям із порушенням психофізичного розвитку;

3) визначення ресурсних центрів для надання послуг дітям з особливими освітніми потребами, які належать до компетенції координаційних рад на місцях, з урахуванням диференціації дітей за нозологією, ступеня їх дієздатності, доступного розташування (районами міста та області), віку та виду допомоги (центри раннього втручання, психоневрологічні диспансери, ПМПК, НРЦ, центри соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді, профільні громадські організації) тощо;

4) залучення недержавних організацій до процесу надання послуг через механізми соціального замовлення, ліцензування;

5) модернізація системи підготовки та підбору кадрів для забезпечення права на освіту, соціалізацію та реабілітацію всіх дітей із порушеннями психофізичного розвитку (підготовка асистентів учителя, за потреби надання дозволу на введення в навчальні заклади на волонтерських засадах асистентів дитини, підготовка соціальних робітників для супроводу дітей з обмеженою дієздатністю в реабілітаційних установах тощо);

6) професійна орієнтація дітей із психофізичними порушеннями, оволодіння соціальними компетенціями й підготовка до самостійного життя;

7) розвиток альтернативних форм підтриманого проживання в громаді дорослих осіб із психофізичними порушеннями в невеликих сільських будинках (поселеннях) та міських квартирах. Необхідність розробки та затвердження типових положень про будинок (квартиру) підтриманого проживання.

Вивчення цих пропозицій, сформульованих практиками, довело, що всі положення, які було запропоновано нами в результаті фундаментального дослідження [2], є життєво важливими та актуальними для сучасної практики надання корекційно-реабілітаційної допомоги в Україні.

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що на сучасному етапі розвитку суспільства, визначаючи допомогу особам із психофізичними порушеннями в якості суспільного феномену, варто зважати на її медико-соціальне підґрунтя й необхідність її узгодження з позицій системності, цілісності та інтегративності. Суперечності, що виникають у практиці корекційно-реабілітаційної допомоги, зумовлюють необхідність визначення нового стратегічного курсу допомоги особам з аутизмом на рівні держави та впровадження сучасної моделі організації міжвідомчої взаємодії між усіма галузями соціальної сфери на рівні регіону.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аутизм : [виступ під час телепередачі] // Школа доктора Комаровського [Електронний ресурс] – Режим доступу :
<http://yandex.ua/video/search?text=dgthit%20ghj%20kvtb%20fenbpve&path=wizard&fiw=0.00185578&filmId=PulvkvOmUXI&fiw=0.00185578>.
2. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління : монографія / Т. М. Дегтяренко. – Суми : Університетська книга, 2011. – 403 с.
3. Дегтяренко Т. М. Науково-методичні основи управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги : монографія / Т. М. Дегтяренко. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 260 с.
4. Дегтяренко Т. М. Стратегія удосконалення підготовки фахівців до управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги : монографія / Т. М. Дегтяренко. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 150 с.
5. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. [Електронний ресурс]. – Вип. 80 : Соціальні послуги. – Режим доступу :
<http://www.jobs.ua/ukr/dkhp/vipusk-80/>.
6. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» № 2961-IV від 06.10.2005 р. [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2006. – № 2–3. – Ст. 36. – Режим доступу :
<http://zakon1.rada.gov.ua>.
7. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук ; МОН України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – К. : АТОПОЛ. – 2011. – 274 с.
8. Марцинковский И. А. Очерки детской психиатрии. Аутизм : учеб. пособие для спец. в обл. охраны псих. здоровья детей / И. А. Марцинковский, И. Я. Пинчук. – К. : НейроNEWS, 2014. – 280 с.
9. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги : навч. посіб. / К. О. Островська. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – 110 с.
10. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія / Т. В. Скрипник. – К. : Фенікс, 2010. – 367 с.
11. Тарасун В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навч. посіб. для вищих навч. закладів / В. Тарасун, Г. Хворова ; за наук. ред. В. Тарасун. – К., 2004. – 103 с.
12. Чудакова Л. Б. Програмно-цільове обслуговування дітей з розладами зі спектру аутизму [Електронний ресурс] / Л. Б. Чудакова : головний позаштатний дитячий психіатр Департаменту охорони здоров'я Дніпропетровської облдержадміністрації. – Режим доступу :
dozoda.dp.ua.
13. Чуприков А. П. Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога / А. П. Чуприков, Г. М. Хворова. – Л. – М., 2012. – 200 с.
14. Шульженко Д. І. Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.08 – спеціальна психологія / Д. І. Шульженко. – К., 2010. – 46 с.
15. Westling D. Focus on Autism & Other Developmental Disabilities [Електронний ресурс] / D. Westling – Режим доступу :
<http://login.ezproxy.library.ualberta.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=9706255734&loginpage=Login.asp&site=ehost-live&scope=site>.

РЕЗЮМЕ

Дегтяренко Т. М., Гужва М. А. Модель организации межведомственной помощи аутичным детям: от теории к практике.

В статье проанализированы современные тенденции психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения детей с аутизмом в Украине и за рубежом. Приведены результаты констатирующего этапа исследования современного состояния разработанности теоретико-методологических и научно-методических основ межведомственной помощи аутичным детям и внедрение этих положений в практическую деятельность на уровне региона. Определены дальнейшие перспективы исследований по внедрению модели организации комплексной межведомственной помощи аутичным детям на уровне региона.

Ключевые слова: расстройства аутичного спектра, комплексная помощь, аутичные дети, коррекционный процесс, межведомственное взаимодействие.

SUMMARY

Dehtyarenko T. M., Huzhva M. A. The model of the organization of interdepartmental help for autistic children: from theory to practice.

In the article the authors analyze the current trends of psycho-pedagogical, medical and social support for children with autism in Ukraine and abroad. On the basis of studying the experience of foreign countries, scientific research works of the specialists of different sectors, the analysis of the results of the ascertaining experiment, an attempt to generalize and identify current trends in psychological, pedagogical, medical and social support of autistic children in Ukraine and some foreign countries was made.

It is stated that autism spectrum disorders are in general a disorder of the most diverse spheres of the psychics and the deviations in the development of the nervous system, as well as many somatic functions in particular. The primary disorders cause further specific features of the psychophysical development of children with autism disorders.

It is noted that one of the main objectives of the correctional-rehabilitation help for children with autistic disorders is the softening or removal of various dysontogenetic and psychopathology caused the development problems by using specialized individualized comprehensive correction. It is proved that the timeliness, accuracy, reliability of diagnosis is one of the basic conditions of early comprehensive correctional work, the key to higher efficiency of treatment and rehabilitation in the interaction of social, moral, ethical, reputational and economic aspects. The importance and the necessity of uniting the efforts of doctors of different specialties, psychologists, teachers, social workers, parents for the effective implementation of rehabilitational-correctional work is emphasized.

The theoretical-methodological and scientific-methodical bases of the organization of the system of correctional-rehabilitation help for people with mental and physical impairments are defined. It is specified that the system of correctional-rehabilitation help is a collection of the authorities of different social sectors and local governments; their subordinate network of institutions which implement assistance to people with mental and physical impairments and/or with disabilities through the implementation of programs and standards for the various levels and trends (state, regional, sectoral).

It is stressed that the new strategic course of assistance to people with autism should be developed and approved at the state level, and the modern model of the organization of interdepartmental collaboration between all sectors of the social sphere has to be implemented at the regional level.

Key words: autistic spectrum disorders, comprehensive care, autistic children, correctional process, interagency cooperation.

ТИПИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

У статті розглянуто основні типи агресивної поведінки в дітей із легким і помірним ступенем розумової відсталості, які були виведені експериментальним шляхом, опираючись на дані власного дослідження під час проведення факторного аналізу. У результаті проведеного аналізу було виділено чотири типи поведінки: особистісно-дезадаптаційний тип, що проявляється у формі прямої реактивної агресії часто захисного характеру; демонстративно-ворожий тип, що найчастіше проявляється у формі прямої реактивної чи спонтанної агресії вербального характеру; активно-директивний тип, що проявляється у формі прямої реактивної агресії фізичного характеру, та спонтанно-комунікативний тип, що проявляється у формі спонтанної прямої чи непрямой агресії вербального характеру.

Ключові слова: агресивна поведінка, легка розумова відсталість, помірною розумова відсталість, типи агресивної поведінки, факторний аналіз, особистісно-дезадаптаційний тип, демонстративно-ворожий, активно-директивний тип, спонтанно-комунікативний тип.

Постановка проблеми. Агресивна поведінка є однією з найбільш поширених форм психічної декомпенсації, результатом якої може стати загальна афективна декомпенсація особистості дитини з порушенням інтелекту. Тільки своєчасна психокорекційна та психопрофілактична робота сприятиме зниженню проявів агресивної поведінки в різні вікові періоди. Для успішного проведення цієї роботи повинні враховуватися як вікові особливості дитини, чинники, що призвели до виникнення цієї поведінки, так і прояви самої агресивної поведінки. Саме з цією метою, на підставі власного дослідження, ми вважаємо за необхідне визначити типи агресивної поведінки в розумово відсталих дітей.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема вивчення основних чинників порушень поведінки в розумово відсталих дітей розглядалася в роботах Є. Я. Альбрехта, Г. Г. Запрягаєва, Д. Н. Ісаєва, К. С. Лебединської, М. С. Певзнер та ін. [1; 3; 4; 6; 8]. Ще Л. С. Виготський вказував на необхідність зрозуміти внутрішню динаміку процесу порушення поведінки, проникнути не тільки в мертву структуру окремих синдромів, але швидше за все зрозуміти закони їх динамічного зчеплення, особливо динаміку та взаємозв'язок структури органічного дефекту з вторинними психологічними ускладненнями й соціально-психологічними конфліктами [2]. Різні методологічні й концептуальні підходи до пояснення агресивної поведінки в дітей із розумовою відсталістю не дають права однозначно трактувати передумови виникнення цього феномена. Агресивність – явище неоднорідне, у якому за зовні схожою картиною проявів можуть лежати різні детермінанти.

Серед детермінант агресивної поведінки розглядаються такі чинники: біолого-психологічні, індивідуально-психологічні, соціально-

психологічні, у тому числі мікро- й макросоціальні. У роботах Д. М. Ісаєва, В. К. Кузьміної, П. О. Омарової були спроби розглянути особливості порушення поведінки в розумово відсталих дітей і прокласифікувати ці порушення. Запропоновані авторами класифікації в основному розглядали особливості поведінки дітей із розумовою відсталістю з точки зору психопатологічної симптоматики. Але в спеціальній психології не існує жодної класифікації, яка б характеризувала причини, прояви й форми агресивної поведінки в дітей із розумовою відсталістю [4; 5; 7].

Мета статті – визначити типи агресивної поведінки для подальшого підбору психологічних, клінічних, корекційно-педагогічних підходів до подолання її проявів у розумово відсталих дітей.

Методи дослідження. У сучасній експериментальній психології існує низка схем організації системних досліджень та обробки отриманих результатів. До таких системних досліджень належать метод кореляційного аналізу, однофакторний і багатфакторний дисперсійний аналіз. Застосування даних методів суттєво підвищує ступінь обґрунтованості дослідження та дає підставу верифікації результатів, отриманих різним шляхом.

Виклад основного матеріалу. Застосувавши коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона, ми провели кореляційний аналіз отриманих результатів, що дало змогу виокремити чинники, які зумовлюють прояви агресивних реакцій у дітей із розумовою відсталістю.

Аналіз отриманих результатів дозволив зробити такі висновки. Високий ступінь агресивності дітей з розумовою відсталістю великою мірою зумовлений стилем виховання та особливостями взаємодії з дитиною в сім'ї. Зокрема, до таких особливостей відноситься неприйняття психологічних та інтелектуальних особливостей дитини; ігнорування потреб дитини, що характеризується недостатнім прагненням батьків до задоволення потреб. Зауважимо, що найчастіше при цьому страждають духовні потреби, особливо потреба в емоційному контакті та спілкуванні з батьками. На прояви агресивних реакцій у дітей із розумовою відсталістю впливає також надмірність вимог, що пов'язані з певними заборонами для дитини. Не менш важливим чинником, поряд із взаємодією батьків з дитиною, виявилася успішність спілкування подружжя між собою. Так, на прояви високого ступеню агресивності в дітей із розумовою відсталістю впливає порушення стосунків між батьками, зокрема, винесення конфлікту між подружжям у сферу виховання, унаслідок чого дитина стає «полем битви» батьків. Такий стиль взаємодії між батьками може зумовлювати нестійкість стилю виховання, що передбачає різку зміну стилів, прийомів, а також різкий перехід від значної уваги до дитини до емоційного неприйняття. Зауважимо, що на думку К. Леонгарда, нестійкість стилю виховання, сприяє формуванню таких рис характеру, як упертість, схильність протистояти будь-якому авторитетові.

Якщо особливості взаємодії в сім'ї ми відносимо до зовнішніх чинників, які зумовлюють агресивну поведінку дітей із розумовою відсталістю, то серед внутрішніх чинників, які впливають на прояви високого ступеню агресивності, нами були виокремлено такі: ворожість по відношенню до інших дітей і дорослих; виснаження та емоційне напруження; наявність проблем і труднощів у спілкуванні та неможливість протистояти стресовим ситуаціям, унаслідок наявності однієї типової реакції в ситуаціях фрустрації, зокрема, прояв ворожості та звинувачень, що спрямовані на щось чи когось із оточення.

Отже, високий рівень прояву агресії в дітей із розумовою відсталістю найчастіше пов'язаний з емоційним станом, який переважає в дитини та відсутністю навичок ефективної безконфліктної взаємодії із соціальним середовищем, у якому вона перебуває.

У процесі дослідження ми також проаналізували, які чинники зумовлюють прояви середнього рівня агресивності дітей із розумовою відсталістю.

Отримані в процесі дослідження результати дали нам підставу для таких висновків. Прояви середнього рівня агресивності в дітей із розумовою відсталістю великою мірою зумовлені внутрішнім станом дитини, зокрема переживанням депресивних станів. Як правило, такі діти проявляють невпевненість, емоційну залежність від оточуючих, підвищений рівень тривожності. У свою чергу такі депресивно-тривожні стани можуть зумовлюватися стилем виховання в сім'ї, який, за результатами нашого дослідження, великою мірою впливає на прояви агресивної поведінки в дітей. Зокрема, середній рівень агресивності проявляють досліджувані батьки, які відрізняються виховною невпевненістю. У цьому випадку проходить перерозподіл влади в сім'ї між батьками й дитиною на користь останньої. Батьки поступаються навіть у тих питаннях, у яких, на їхню думку, поступатися ніяк не можна. Такий стиль виховання зумовлений тим, що батьки бояться впертості, опору своїх дітей і знаходять досить багато причин, щоб поступитися їм. На прояви та формування агресивної реакції в дітей впливає також надмірне або недостатнє опікування дитиною, а враховуючи наявність відхилень характеру самих батьків і виховну невпевненість, надмірність часто може чергуватися з недостатністю опікування, що не дає дитині почуття захищеності та стабільності у сім'ї. Як і в попередньому випадку агресивна поведінка дітей із розумовою відсталістю зумовлюється неможливістю протистояти стресовим ситуаціям, унаслідок наявності однієї типової реакції в ситуаціях фрустрації. Діти з розумовою відсталістю, які проявляють середній рівень агресивності, у ситуації фрустрації, як правило, реагують очікуванням, що хтось повинен вирішити дану ситуацію.

Аналіз детермінант агресивної поведінки в дітей із розумовою відсталістю дозволив зробити висновки. Підвищений рівень агресивності в

дітей із розумовою відсталістю та формування агресивних форм поведінки детермінується як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками. Серед внутрішніх чинників нами було виокремлено емоційні (переживання депресивних станів, ворожість по відношенню до дорослих та інших дітей, невпевненість, емоційна залежність, тривожність, виснаження, емоційне напруження), вольові (неможливість протистояти стресовим ситуаціям унаслідок наявності однієї типової реакції в ситуаціях фрустрації, імпульсивність) та когнітивні (відсутність позитивних емоційних настановлень до інших людей, наявність проблем і труднощів у спілкуванні, фіксація на самозахисті, схильність до звинувачень оточуючих, захист від оточуючих, зумовлений підозрою, недовіра до людей, речей і ситуацій, уникнення відповідальності та будь-якого засудження з боку оточуючих, прагнення домінувати).

Зовнішні чинники, які провокують агресивні реакції в дітей із розумовою відсталістю безпосередньо пов'язані з особливостями взаємодії в сім'ї зокрема: ігнорування потреб дитини; надмірність вимог, що пов'язані з певними заборонами для дитини; неприйняття психологічних та інтелектуальних особливостей дитини; порушення стосунків між батьками; різний стиль сімейного виховання батьків; виховна невпевненість батьків; надмірне або недостатнє опікування дитиною; відхилення в характері самих батьків; нестійкість стилю виховання.

На підставі отриманих даних нами виділено чинники, які зумовлюють низький рівень агресивності дітей із розумовою відсталістю. Особливо важливим нам це видається з точки зору планування структури та побудови психокорекційної роботи.

Отже, низький рівень агресивності дітей із розумовою відсталістю значною мірою зумовлений взаємодією в сім'ї, зокрема максимальним і некритичним задоволенням будь-яких потреб дитини, підвищеною опікою над нею, тенденцією до ігнорування подорослішання та стимулювання в неї дитячих якостей. Такий стиль виховання частіше за все може бути пов'язаний із фобією втратити дитину. Ми припускаємо, що така надмірна опіка поряд із прийняттям особливостей дитини забезпечує її психологічний комфорт і почуття захищеності. Якщо за інших умов розвитку дитини даний стиль виховання провокував би появу в неї негативних якостей, то в дітей із розумовою відсталістю він забезпечує зниження рівня тривожності. Крім того, за таких умов дитина не проявляє негативізму, ворожості по відношенню до оточуючих та недовіру до людей і ситуацій та фізичну агресію.

Виходячи з результатів проведеного дослідження, ми дійшли висновку, що агресивна поведінка дітей з розумовою відсталістю зумовлена різними зовнішніми та внутрішніми чинниками, поєднання яких між собою дає різні прояви та різну інтенсивність агресивних реакцій, а отже, ймовірно, різні типи агресивних реакцій. З метою підтвердження чи спрощення даного припущення нами була проведена процедура факторного аналізу, що

здійснювалася в статистичній системі SPSS методом Principal components, ортогонального обертання факторного рішення Varimax.

Метод Varimax найчастіше використовується на практиці, його мета – мінімізувати кількість змінних, які мають високі навантаження на даний фактор, що дозволяє спростити описання фактору за допомогою групування довкола нього лише змінних, найбільше з ним пов'язаних. Для факторного аналізу було відібрано 71 показник із даних проведеного комплексу діагностичних методик: коефіцієнт агресії, що очікується; коефіцієнт особистісної дезадаптації; коефіцієнт комунікативності-агресивності; високий рівень агресивності; середній рівень агресивності; низький рівень агресивності; агресія; директивність; страх; емоційність; комунікація; залежність; демонстративність; ворожість; конфліктність; грубощі; негативізм; прихована агресія; реактивна агресія; спонтанна агресія; вербальна агресія; фізична агресія; пряма агресія; непрямая агресія; агресивний самозахист; недовіра до людей, речей, ситуацій; депресія; ворожість по відношенню до дорослих; асоціальність; ворожість по відношенню до інших дітей; невгамовність; емоційне напруження; інтровертованість; тривожність; егоцентризм; імпульсивність; залежність, невпевненість; виснаження; проблеми та труднощі у спілкуванні; готовність до захисту будь-якого рівня й у будь-якій ситуації; захист від оточуючих зі страхом і тривогою; захист від оточуючих із підозрою; підкреслення наявності перешкод; ворожість, звинувачення, спрямовані на щось чи когось з оточення; активне заперечення провини за вчинок; очікування чи вимога, що хтось повинен вирішити ситуацію; складності фруструючої ситуації не помічаються чи повністю заперечуються; зведення відповідальності до мінімуму, уникнення засудження; осуд спрямовується на самого себе, домінування почуття власної неповноцінності; гіперпротекція; гіпопротекція; потурання потребам; ігнорування потреб дитини; надмірність вимог-обов'язків; недостатність вимог-обов'язків; надмірність вимог-заборон; недостатність вимог-заборон; надмірність санкцій; мінімальність санкцій; нестійкість стилю виховання; відхилення характеру самих батьків; розширення сфери батьківських почуттів; стимулювання проявів дитячих якостей у дитини; виховна невпевненість батьків; фобія втрати дитини; нерозвиненість батьківських почуттів; проекція на дитину власних небажаних якостей; винесення конфлікту між подружжям у сферу виховання; зрушення в установах батьків по відношенню до дитини.

На підставі діаграми опису (Scree Plot), запропонованої Р. Кеттелом, та частки дисперсії змінних, які пояснюються в загальних факторах, на даному етапі для інтерпретації було відібрано чотири фактори, доля сукупної дисперсії яких складає 52,2 %.

Перший фактор (15,5 %) включає такі змінні: коефіцієнт особистісної дезадаптації (0,69), реактивна агресія (0,54), агресивний самозахист (0,52),

депресія (0,49), страх (0,48), залежність (0,51), тривожність (0,47), відхилення характеру батьків (0,52), зрушення в установках батьків по відношенню до дитини (0,48), недостатність вимог-обов'язків (0,51), недостатність вимог-заборон (0,46), гіперпротекція (-0,49), ігнорування потреб дитини (0,50), ворожість по відношенню до дорослих (-0,46), ворожість по відношенню до дітей (0,47).

Даний фактор ми назвали «особистісно-дезадаптаційна агресія». Аналіз змінних, що увійшли до даного фактору дає підстави для таких висновків. У дітей із легким та помірним ступенем розумової відсталості агресивні реакції проявляються за умови високого ступеню особистісної дезадаптації. У даному випадку досліджувані проявляють агресію, що безпосередньо спрямована на певний об'єкт як відповідь на усвідомлювану загрозу. Отже, переживаючи особистісну дезадаптацію, діти з розумовою відсталістю схильні до проявів прямої реактивної агресії, що частіше за все, пов'язана із самозахистом. Звертаючи увагу на особливості взаємодії дитини в сім'ї, зауважимо, що в даному випадку ставлення батьків до дитини може зумовлюватися не її дійсними особливостями, а тими рисами, які вони їй приписують. Крім того, батьки мають певні акцентуації характеру, що часто зумовлюють певні порушення у вихованні. За нестійкої акцентуації характеру вони схильні проводити виховання, що характеризується гіперпротекцією, незадоволенням потреб дитини, недостатнім рівнем вимог до неї. У даному випадку для батьків не характерна гіперпротекція, однак властиві інші характеристики, зокрема, незадоволення потреб дитини та недостатність вимог. Зокрема, діти мають мінімальну кількість обов'язків у сім'ї за практичної відсутності будь-яких заборон і вимог. Оскільки вимоги до дитини є невід'ємною частиною виховного процесу, то їх відсутність може свідчити про те, що в сім'ї на дитину майже не звертають уваги. Нашу думку підтверджують змінні, що увійшли до даного фактору: неприйняття психологічних, фізичних та інтелектуальних особливостей дитини й ігнорування її потреб.

Така ситуація в сім'ї провокує дитину з розумовою відсталістю шукати допомоги та підтримки в інших людей. Рівень прояву агресивності в таких дітей часто залежить від доброзичливого ставлення інших людей, їх бажання допомогти. Дитина ж часто відчуває себе жертвою агресивних проявів іншої особи, що провокує її агресивний самозахист. Зауважимо також, що проявляючи агресію, що пов'язана з особистісною дезадаптацією, діти з розумовою відсталістю найчастіше проявляють ворожість по відношенню до дітей, майже не виявляючи агресивних проявів до дорослих.

Наступний фактор «демонстративно-ворожа агресія» (13,8 %) включає змінні: пряма агресія (0,48), реактивна агресія (0,44), спонтанна агресія (0,49), агресивний самозахист (0,47), вербальна агресія (0,51), демонстративність (0,44), ворожість по відношенню до дітей (0,50),

ворожість по відношенню до дорослих (0,49), емоційне напруження (0,52), виснаження (0,47), імпульсивність (0,51), захист від оточуючих зі страхом і тривогою (0,46), підкреслення наявності перешкод у ситуації фрустрації (0,49), гіперпротекція (0,49), недостатній рівень вимог-заборон до дитини в сім'ї (0,52), нестійкість стилю виховання (0,49).

Як свідчить аналіз змінних, що ввійшли до даного фактору, як і в попередньому випадку досліджувані з легким та помірним ступенем розумової відсталості, схильні до проявів агресії, що безпосередньо спрямована на певний об'єкт і є результатом відповіді на усвідомлювану загрозу. Однак унаслідок особистісних і фізіологічних якостей, зокрема, емоційного напруження, імпульсивності, досліджувані з розумовою відсталістю схильні й до проявів спонтанної агресії. Отже, чим більша кількість агресивної енергії накопичилась у дитини, тим меншої сили стимул потрібний для прояву агресії. Крім імпульсивності та емоційного напруження, агресивна поведінка може зумовлюватись і демонстративністю дитини. Ураховуючи те, що демонстративність, яка полягає в нав'язливому бажанні привернути до себе увагу й безпосередньо пов'язана з потребою у специфічному схваленні, дитина, не отримуючи схвалення, проявляє агресивні реакції. Зауважимо також, що дані реакції спрямовуються як на дорослих, так і на дітей і проявляються у формі ворожості. У ситуаціях фрустрації діти з розумовою відсталістю, які схильні до проявів демонстративно-ворожого агресії, проявляють переважно екстрапунитивні реакції, що спрямовуються на живе чи неживе оточення у формі підкреслення ступеню фруструючої ситуації, у вигляді осуду зовнішньої причини фрустрації.

Розглядаючи зовнішні чинники, що зумовлюють прояви агресії у дітей із розумовою відсталістю, звернемо увагу на те, що виокремлений нами тип агресивної реакції може бути наслідком нестійкості стилю виховання, що передбачає різку зміну стилів, прийомів, і полягає в переході від суворого до ліберального, а потім навпаки, перехід від значної уваги до дитини до емоційного неприйняття тощо. Така нестійкість у ставленні батьків до дитини може зумовлювати формування захисних реакцій, зокрема, у нашому дослідженні це захист від оточуючих зі страхом і тривогою. Окрім нестійкості стилю виховання, прояви демонстративно-ворожого агресії можуть бути пов'язані з наявністю гіперпротекції з боку батьків, коли вони надають дитині дуже багато сил і уваги при цьому дитина не має жодних заборон і обмежень у сім'ї.

До складу третього фактору «активно-директивна агресія» (12,6 %) ввійшли такі змінні: пряма агресія (0,46), директивність (0,52), реактивна агресія (0,49), фізична агресія (0,52), проблеми та труднощі у спілкуванні (0,51), готовність до захисту будь-якого рівня й у будь-якій ситуації (0,49), активне заперечення провини за вчинок (0,47), зведення власної відповідальності до мінімуму в ситуаціях фрустрації (0,48), імпульсивність

(0,53), асоціальність (0,49), ігнорування потреб дитини з боку батьків (0,50), надмірність санкцій стосовно дитини в сім'ї (0,52), комунікація (-0,48), низький рівень агресивності (-0,51), тривожність (-0,48).

Аналізуючи змінні, що ввійшли до складу третього фактору, ми дійшли висновку, що прояви активно-директивного типу агресії, насамперед, пов'язані з наявністю в дитини проблем і труднощів у спілкуванні. Досліджувані не намагаються брати участь у комунікативній дії, встановлюючи зі співрозмовником контакт. Для них не важливий зворотній зв'язок та прийняття з боку оточуючих. Крім того, агресивні прояви зумовлюються також підвищеною імпульсивністю та схильністю досліджуваних до домінування над оточуючими.

Досліджувані, що проявляють активно-директивну агресію в ситуаціях фрустрації проявляють екстрапунітивні та імпульсивні реакції, що в одному випадку спрямовується на живе чи неживе оточення у вигляді осуду зовнішньої причини фрустрації, в іншому ж ситуація сприймається як малозначна. Однак не зважаючи на те, що ситуація не завдає дитині помітного дискомфорту, досліджувані, яким властивий даний тип агресивної реакції, активно заперечують свою провину за будь-який вчинок та зводять власну відповідальність до мінімуму.

Серед зовнішніх чинників, які зумовлюють прояви активно-директивної агресії, ми виокремили ігнорування потреб дитини з боку батьків та надмірність санкцій стосовно дитини в сім'ї. Можна припустити, що стосунки батьків із дитиною повністю порушені, оскільки не задовольняється потреба дитини в емоційному контакті та спілкуванні з батьками. Крім того, взаємодія батьків із дитиною супроводжується також застосуванням суворих покарань, надмірним реагуванням навіть на незначні порушення поведінки.

Такий стиль виховання не попереджує агресивні прояви дітей із розумовою відсталістю, а лише провокує та поглиблює їх, оскільки за даних умов досліджувані проявляють готовність до захисту будь-якого рівня й у будь-якій ситуації, не виявляючи при цьому тривожності. Агресивна реакція, як правило, проявляється із застосуванням фізичної сили та безпосередньо спрямована на певний об'єкт, який з точки зору дитини несе загрозу.

Зауважимо також, що прояви активно-директивної агресії супроводжуються поведінкою, що суперечить суспільним нормам та принципам і часто виражається в протиправних діях дитини з розумовою відсталістю. Ми також припускаємо, що прояви активно-директивної агресії з часом закріплюється як форма поведінки, оскільки досліджуваним, які схильні до проявів агресії даного типу, не властивий низький рівень агресивності.

Останній фактор «спонтанно-комунікативна агресія» (10,3 %) включає в себе такі змінні: спонтанна агресія (0,49), пряма агресія (0,51), непряма агресія (0,48), вербальна агресія (0,54), захист від оточуючих з підозрою

(0,52), невгамовність (0,51), інтровертованість (0,48), тривожність (0,51), проблеми та труднощі у спілкуванні (0,50), конфліктність (0,46), недовіра до людей, ситуацій (0,47), порушення стосунків між батьками (0,50), відхилення характеру батьків (0,46).

Досліджувані, які схильні до проявів спонтанно-комунікативної агресії, проявляють нетерплячість, нездатність до роботи, яка вимагає певних зусиль та концентрації уваги, уникаючи при цьому діяльності, яка потребує довготривалих зусиль. Така особливість, на наш погляд, свідчить про високу лабільність нервової системи дитини, що, у свою чергу призводить до спонтанних дій, які не контролюються. Крім того, досліджуваним із розумовою відсталістю, які схильні до прояву даного типу агресивної реакції, властива конфліктність, риса, що відображає рівень готовності людини до конфліктів та частоту вступу в них. Ще одним досить суттєвим чинником, який впливає на прояви агресії в дітей із розумовою відсталістю є підозрілість, що полягає в обережності по відношенню до людей, оскільки дитина впевнена, що оточуючі мають наміри заподіяти їй шкоду. Це провокує в дітей прояви агресивної реакції захисного характеру. Серед внутрішніх чинників, які впливають на прояви агресивної реакції спонтанно-комунікативного типу варто також виокремити інтровертованість досліджуваних та наявність проблем і труднощів у спілкуванні.

Вагомим зовнішнім чинником, який впливає на прояви агресивності дітей із розумовою відсталістю, є конфліктні стосунки між батьками та винесення конфлікту між подружжям у сферу виховання. Результатом такої взаємодії між батьками є суперечний тип виховання – поєднання поблажливої гіперпротекції одного з домінуючою гіперпротекцією іншого. У цьому випадку виховання дитини стає «полем битви» батьків. Вони отримують можливість відкрито виражати невдоволення один одним, аргументуючи це «турботою про дитину». Така сімейна ситуація, у свою чергу, призводить до проявів тривожності в дітей. Крім того, відхилення, що проявляються в характері самих батьків, зумовлюють незадоволення потреб дитини, недостатній рівень вимог до неї.

Поєднання перерахованих чинників найчастіше провокує в дитини з розумовою відсталістю спонтанну агресію вербального характеру. Отже, агресія виникає раптово, без достатніх на те причин і виражається як прояв негативного ставлення до оточення у формі крику, сварки або через словесні погрози. Як правило, прояв даного типу агресивної реакції найменшою мірою пов'язаний із ситуацією фрустрації. Зауважимо також, що в даному випадку діти з розумовою відсталістю проявляють як пряму, так і непряму агресію, що найчастіше виражається в них у формі ні на кого не спрямованого вибуху люті тощо.

Отже, спираючись на результати, отримані у процесі дослідження ми виокремили чотири типи агресивних реакцій, що характерні для дітей із

розумовою відсталістю. Виявлені типи агресивної поведінки відрізняються один від одного формами агресії; проявами агресивної поведінки; емоціями. Агресія кожного типу має свої особливості, які характеризуються різною мірою прояву гніву, роздратування, збудження, імпульсивності й афекту. Агресивні реакції кожного типу мають свій яскраво виражений характер. Особливість агресивної поведінки кожного типу виражається також у схильності до прояву агресії в певній формі (фізичній, вербальній, непрямій). Слід відзначити, що ворожість і агресивність у цілому в кожному профілі агресивної поведінки виявлена різною мірою.

1. Особистісно-дезадаптаційний тип, що проявляється у формі прямої реактивної агресії часто захисного характеру.

Серед основних чинників, що впливають на прояви та формування даного типу агресії нами було виокремлено такі: переживання депресивних станів, страх, залежність, підвищений рівень тривожності; відхилення характеру батьків; неприйняття психологічних, фізичних та інтелектуальних особливостей дитини; недостатній рівень вимог дитини.

2. Демонстративно-ворожий тип, що найчастіше проявляється у формі прямої реактивної чи спонтанної агресії вербального характеру. Основними чинниками, що детермінують прояви даного типу агресивної поведінки є: ворожість по відношенню до дітей і дорослих, емоційне напруження; демонстративність; виснаження; імпульсивність; захист від оточуючих зі страхом і тривогою; підкреслення наявності перешкод у ситуації фрустрації; гіперпротекція та недостатній рівень вимог до дитини в сім'ї; нестійкість стилю виховання.

3. Активно-директивний тип, що проявляється у формі прямої реактивної агресії фізичного характеру.

Нами було виокремлено такі чинники, що зумовлюють даний тип агресивної реакції в дітей із розумовою відсталістю: проблеми та труднощі у спілкуванні; готовність до захисту біль-якого рівня й у будь-якій ситуації; активне заперечення провини за вчинок та зведення власної відповідальності до мінімуму в ситуаціях фрустрації; імпульсивність; схильність до проявів асоціальної поведінки; ігнорування потреб дитини з боку батьків та надмірність санкцій і заборон стосовно дитини в сім'ї.

4. Спонтанно-комунікативний тип, що проявляється у формі спонтанної прямої чи непрямой агресії вербального характеру.

До чинників, які впливають на прояви та формування даного типу агресії нами було виокремлено такі: захист від оточуючих з підозрою; невгамовність; інтровертованість; підвищений рівень тривожності; проблеми та труднощі у спілкуванні; конфліктність; недовіра до людей, ситуацій; порушення стосунків між батьками; відхилення характеру самих батьків.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проведене емпіричне дослідження дає нам підстави стверджувати,

що досліджувані з легким та помірним ступенем розумової відсталості потребують спеціальної психолого-педагогічної допомоги для того, щоб агресивність не закріплювалася як патологічна риса особистості. Крім того, дану групу дітей необхідно навчити реагувати на явища оточуючої дійсності, не виявляючи агресивних реакцій. Однак, зауважимо, що плануючи психокорекційну та психопрофілактичну роботу з дітьми з розумовою відсталістю в кожному випадку необхідно проводити уточнення причин агресії, рівнів і типи агресивної поведінки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альбрехт Э. Я. Психолого-педагогическая характеристика нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Э. Я. Альбрехт ; НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1976. – 21 с.
2. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости / Л. С. Выготский / Собрание сочинений : в 6-ти томах / под ред. Т. А. Власовой. – М. : Просвещение, 1983. – Т. 5. – 180 с.
3. Запрягаев Г. Г. Психологическая характеристика умственно отсталых подростков с трудностями поведения : дис. ... канд. психол. наук / Г. Г. Запрягаев. – М., 1986. – С. 20–93.
4. Исаев Д. Н. К систематике психопатоподобных расстройств у детей и подростков с общим психическим недоразвитием / Д. Н. Исаев, Б. Е. Микиртумов. – М., 1978. – 183 с.
5. Кузьмина В. К. Астеноневротические и психопатоподобные проявления у детей-олигофренов, компенсация и коррекция их в условиях вспомогательной школы : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / В. К. Кузьмина. – М., 1973. – 24 с.
6. Лебединская К. С. Клинико-психологический анализ нарушений поведения у подростков / К. С. Лебединская, М. М. Райская, С. В. Немировская и др. // Дефектология. – 1980. – № 5. – С. 3–14.
7. Омарова П. О. Развитие общения умственно отсталых младших школьников / П. О. Омарова. – Махачкала : Юпитер, 2008. – С. 33–67.
8. Певзнер М. С. Дети-олигофрены (изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения) / М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1959. – 178 с.

РЕЗЮМЕ

Руденко Л. Н. Типы агрессивного поведения детей с умственной отсталостью.

В статье рассмотрены основные типы агрессивного поведения у детей с легкой и умеренной степенью умственной отсталости, которые были выведены экспериментальным путем, опираясь на данные собственного исследования при проведении факторного анализа. В результате проведенного анализа было выделено четыре типа поведения: личностно-дезадаптивный тип, проявляется в форме прямой реактивной агрессии часто защитного характера; демонстративно враждебный тип, чаще всего проявляется в форме прямой реактивной или спонтанной агрессии вербального характера; активно-директивный тип, проявляется в форме прямой реактивной агрессии физического характера и спонтанно-коммуникативный тип, который проявляется в форме спонтанной прямой или косвенной агрессии вербального характера.

Ключевые слова: агрессивное поведение, легкая умственная отсталость, умеренная умственная отсталость, типы агрессивного поведения, факторный анализ, личностно-дезадаптивный тип, демонстративно-враждебный, активно-директивный тип, спонтанно-коммуникативный тип.

SUMMARY

Rudenko L. M. The types of aggressive behavior of children with mental retardation.

The article describes the main types of aggressive behavior in children with mild to moderate mental retardation. The author has determined the types of aggressive responses specific to children with mental retardation.

The personality-disadaptive type of aggression is manifested in the form of direct aggression often of protective nature. The main factors that influence the expression and the formation of this type of aggression are distinguished. They are the experience of depression, fear, dependence, high levels of anxiety; nature deviation of the parents; rejection of the psychological, physical and intellectual characteristics of the child; the insufficient level requirements of the child.

The expressive-type enemy aggression manifests itself in the form of direct or reactive aggression spontaneous verbal nature. The main factors that determine the manifestations of this type of aggressive behavior are: hostility to children and adults, emotional stress; show off; exhaustion; impulsivity; protection from others with fear and anxiety; emphasize the presence of obstacles in situations of frustration; hyperprotectivity and the lack of requirements for the child in the family; an instability style education.

The active-prescriptive type of aggression is manifested in the form of direct physical aggression reactive nature. The author has determined the factors that cause this type of aggressive reactions in children with mental retardation, the problems and difficulties in communication; the commitment to the protection of any levels and in every situation; an active denial of guilt for the act and the construction of their own responsibility to a minimum in the situations of frustration; impulsivity; predisposition to antisocial behavior manifestations; ignoring the needs of the child by the parents and redundancy sanctions and prohibitions concerning a child in the family.

The spontaneously communicative aggression manifests itself in the form of spontaneous direct or indirect aggression verbal nature. The factors that influence the expression and formation of this type of aggression include: the protection from others with suspicion; restlessness; introvertancy; the elevated levels of anxiety; the problems and difficulties in communication; conflict; distrust of the people, the situations; violation parent relationships; deviations character of most parents.

Key words: *aggressive behavior, light mental retardation, mild mental retardation, the types of aggressive behavior, a factor analysis, a personality-type of disadaptation, defiantly hostile, an active and directive type, a spontaneously-communicative type.*

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37(091)4/9

В. В. Глушич

Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ВНЕСОК ДЖ. ДЬЮЇ У СТАНОВЛЕННЯ ІДЕЙ ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СІМ'ЯХ США

Автором визначено ключові ідеї гуманістичного виховання в родині, а саме: зв'язок шкільного й родинного виховання з реаліями життя; спрямованість виховного процесу на активність дитини, на виконання нею конкретних практичних справ, на її інтереси. Установлено, що концепція виховання за Дж. Дьюї належить до прагматизму. Позиція теоретика щодо організації родинного виховання дітей поєднує соціо-зорієнтовані та педоцентристські ідеї. У статті визначено, що Дж. Дьюї цінував американську демократію і вважав запорукою її збереження та зміцнення гуманістичне виховання дитини в родині. У ході дослідження виявлено актуальність гуманістичної педагогіки за Дж. Дьюї, яка вимагає від батьків-вихователів пристосування до індивідуальних особливостей дитини, забезпечення атмосфери комфорту та «психологічної безпеки».

Ключові слова: родинне виховання, батьки, Дж. Дьюї, гуманістична педагогіка, індивідуальність, особистість.

Постановка проблеми. Гуманістичне виховання має за мету гармонійний розвиток особистості й передбачає гуманний характер відносин між учасниками виховного процесу. Гуманний характер виховання припускає особливу турботу суспільства про освітні структури. Цим відзначається освіта в США.

Дослідженням установлено, що до витоків становлення й розвитку сімейного виховання дітей у США правомірно віднести гуманістичні ідеї розвитку особистості, розвинені Дж. Дьюї, який у такому розвитку вбачав взаємозв'язані зміни в раціональній і емоційній сферах, що характеризують рівень гармонії її самозвеличення й соціумності. Цікаво відмітити, що саме досягнення цієї гармонії є стратегічним напрямом гуманістичного виховання в сучасних родинах у США.

У гуманістичній педагогіці ХХ століття виділяється система переконань видатного американського філософа, психолога й педагога Дж. Дьюї (1859–1952). Ця людина мала високий науковий авторитет, громадянську й особистісну мужність. У науковій і навчальній історико-педагогічній літературі Дж. Дьюї часто оцінювався як ідеолог американської буржуазії у сфері виховання. Його педагогічні погляди не отримували об'єктивного висвітлення.

Дж. Дьюї розробив концепцію розвитку особистості, згідно з якою цілі освіти передбачали розвиток соціальних, моральних і політичних знань та навичок у дітей. «Істинна свобода, кажучи коротко, інтелектуальна; вона ґрунтується на виховній силі думки, на вмінні бачити речі з усіх боків», – стверджував Дж. Дьюї [4, 65–68].

Цим зумовлена активізація й пильна увага сучасних науковців до педагогічного доробку вченого через призму сучасних гуманістичних цінностей.

Аналіз актуальних досліджень свідчить про те, що увага учених до творчого доробку Дж. Дьюї зосереджена навколо педагогічних проблем (О. Рогачова, Б. Бім-Бад), питань прагматичної естетики (А. Гурєєва), філософських і соціологічних переконань (О. Богомолів, Ю. Мельвіль, І. Нарський, Б. Шарвадзе).

Мета статті – розкрити внесок Дж. Дьюї в становлення ідей гуманістичного виховання дітей у сім'ях США.

Виклад основного матеріалу. Науково-педагогічна діяльність Дж. Дьюї починалася з різкої критики традиційної школи й вимог реформ. У книзі «Школа і суспільство» (1899) він виступив як соціолог виховання, довівши невідповідність традиційної освітньої системи вимогам соціального прогресу, її ізольованість від життя суспільства, вузькість її соціальних функцій. У праці «Школа і дитина» (1902) учений показав антигуманність усього виховного процесу, що характеризувався на той час пригніченням природної допитливості та свободи кожної дитини.

Програма реформ теоретика Дж. Дьюї була зорієнтована в соціальному плані на демократичну шкільну систему США, що на початок ХХ століття вже склалася. Просвітник дуже цінував американську демократію й ратував за її збереження та зміцнення. У цьому плані вирішальної ролі надавав вихованню дитини в родині.

Варто зазначити, що концепція виховання за Дж. Дьюї належить до прагматизму (від грецьк. прагма – справа) – філософсько-педагогічного напрямку, що ратує за зближення виховання з життям, досягнення цілей виховання у практичній діяльності. Основні положення цього напрямку відображені у виховній концепції Дж. Дьюї. Наприклад, шкільне й родинне виховання не можуть бути відірвані від життя; у виховному процесі необхідно спиратися на активність дитини, всіляко її розвивати та стимулювати. Виховання здійснювати не на основі абстракцій, а в процесі виконання конкретних практичних справ, де діти не лише пізнають світ, але й учаться працювати разом з іншими, долати труднощі й суперечки; в основі виховного процесу повинні лежати інтереси дитини: «..ми повинні стати на місце дитини та виходити з цього» [4, 8].

У концепції Дж. Дьюї багато уваги приділено соціально-педагогічним актам, у яких відбувається розвиток особистості, а саме: самозвеличення й соціумність. Як відомо, самозвеличення й соціумність є особистісним проявом, це глибоко взаємозв'язані полюси спрямованості особистості на себе (життя в собі) і на суспільство (життя в суспільстві). У цьому, за традицією Дж. Дьюї, виокремлюються дві сторони самотворення особистості.

Самозвеличення відображає внутрішній план розвитку особистості, зокрема – психофізичний, характеризує глибину індивідуальності особистості. Цей процес нерозривно поєднаний зі складними моментами життєдіяльності особистості, які здійснюються за допомогою самопізнання, саморегуляції та самоорганізації. Останні процеси є визначними для успішної соціумності людини (усвідомлення свого місця й ролі в життєдіяльності суспільства в конкретних історичних, географічних і економічних умовах).

Для створення сприятливих умов для доцільного самозвеличення та прояву соціумності особистості теоретик запропонував ідею шкільної общини, де в спільних справах і турботах учителів і батьків діти природно засвоювали б соціальний досвід демократичних стосунків, училися розуміти соціальні й політичні проблеми сучасності, брали участь у поліпшенні довкілля, на практиці проявляли громадянську відповідальність. Слід зазначити про те, що із захистом демократії Дж. Дьюї пов'язував і введення фізичної праці у виховний процес, бо «під впливом традиційної виключно академічної освіти майбутні громадяни зростають із презирством до фізичної праці» [2]. Просвітник був твердо переконаний у тому, що в демократичному суспільстві «усі повинні заробляти на життя собі та своїм близьким і робити це з повагою до своєї праці та свідомим інтересом до добросовісного виконання роботи» [3, 136].

Як можна визначити з вище викладеного, позиція теоретика щодо організації родинного виховання дітей поєднувала соціо-зорієнтовані й педоцентристські ідеї. Так, Дж. Дьюї писав: «Дитина стає сонцем, навколо якого обертаються засоби освіти й виховання; вона є центром, навколо якого вони організуються» [3, 38]. Проте, педагог зазначав, що «тільки будучи справедливим до повного зростання всіх індивідуумів, окремих складових частин, суспільство має хоч якусь можливість залишитися вірним самому собі» [3, 8].

В організації сімейного виховання дітей ідея педоцентризму означала «необхідність мати справу з індивідуальністю кожної дитини», для того, щоб «її сили були виявлені, її здібності розвивалися, її інтереси задовольнялися» [4, 20].

Як відомо, в американській родині діти традиційно є об'єктом обожнювання й захоплення. Шкільні та дитячі свята вважаються визначними подіями, які відвідують усією сім'єю. З позицій гуманістичної педагогіки Дж. Дьюї дитина має право голосу нарівні з усіма іншими членами сім'ї; дитина шанована, і має право на недоторканість. На думку педагога, дитина має право на повну свободу дій. Це привчить її до самостійності. Уважається, що кожна людина має право на власні помилки й досвід. Саме цей досвід розкриває персональні схильності, свідчить про адекватну соціумність, об'єктивно обмежує самозвеличення.

Останнє положення підкреслює велике значення в системі поглядів Дж. Дьюї ідеї природовідповідності. Як психолог-експериментатор, він вивчав дитину та її розвиток у педагогічному процесі [1, 52–53], зокрема обґрунтував концепцію «школи життя дитини», побудованої на природних процесах фізичного й духовного зростання, задоволенні природних схильностей, організації дитячої активності. «Якщо ми повіримо в життя й у життя дитини, тоді всі заняття й усі дисципліни... стають природними засобами та матеріалами для виховання її уяви та впорядкування її життя..., відбувається вправлення її розуму, розширення світогляду й уподобань, виявляється свідомість зростаючої в ній сили та бажання ототожнити і своє знання, і свої здібності з інтересами світу й людей» [1, 53]. На таких природних засадах будувався «ідеальний будинок», заснований Дж. Дьюї при університеті в Чикаго.

Необхідно звернути увагу на те, що поради реформатора для вчителів і батьків, які здійснюють домашнє виховання, зорієнтовані на єдність розвитку й виховання. У книзі «Психологія та педагогіка мислення» (1909) обґрунтована ідея аналога діяльності дитини й ученого: «Природний і незіпсований стан дитинства, що відрізняється гарячою допитливістю, багатою уявою та любов'ю до досліджень, знаходиться дуже близько до стану наукового мислення» [3, 7]. Учений для розвитку мислення запропонував ігрові, практичні, інтелектуальні форми пізнавальної діяльності, елементи дослідницької та творчої роботи.

Разом із тим, педагог наголошував, що розвиток мислення не є метою виховання й освіти в цілому. Розвиток мислення дитини – це інструмент досягнення нею змісту шкільних курсів, необхідна умова подолання суперечності «навчальна програма та життя дитини». На думку Дж. Дьюї, засвоєння навчальних програм у школі – це входження дитини в «багатство знань», шлях до вироблення особистої культури через «власну діяльність», що направляється педагогом до «істини та краси». «Нехай природа дитини досягне свого призначення, відкритого для вас в науці, мистецтві, ремеслі» [2, 20].

Гуманізацію виховного процесу в родині, з точки зору Дж. Дьюї, слід розуміти як відмову від авторитарної взаємодії з педагогічним тиском на дитину, можливість встановлення добрих людських відносин у родині, надання абсолютного значення особистій свободі й вільній діяльності дитини. Гуманізувати сімейне виховання означає створити такі умови, у яких дитина є активним учасником виховних справ і поточного життя родини, суспільства загалом. Гуманістична педагогіка вимагає від батьків-вихователів пристосування до індивідуальних особливостей дитини, забезпечення атмосфери комфорту та «психологічної безпеки».

У процесі вивчення педагогічного доробку Дж. Дьюї виокремимо основні аспекти виховної діяльності батьків із позицій гуманістичної педагогіки, що мають виразні ознаки прагматизму. Серед них: диференціація та диверсифікація виховних впливів; індивідуалізація виховуючого

спілкування; створення сприятливих умов для розвитку схильностей і здібностей дитини; комфортна взаємодія різних поколінь у родині; психологічна безпека, захист дитини; віра в її сили й можливості; прийняття дитини такою, якою вона є; позиціонування дитини, її вчинків і дій з успіхом; зміна цільової установки виховання на індивідуальний розвиток дитини; забезпечення систематичних «духовних зустрічей із розумними людьми».

Наголосимо на тому, що гуманістичну педагогіку важко оцінювати статистично. Проте встановлено, що автентичність, емпатія та безумовне схвалення позитивно корелюють з розвитком дитини [5].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, визначені ключові ідеї гуманістичного виховання в родині, а саме: єдність шкільного й родинного виховання з реаліями життя; спрямованість виховного процесу на активність дитини, на виконання конкретних практичних справ, на її інтереси. Позиція теоретика щодо організації родинного виховання дітей поєднувала соціозорієнтовані й педоцентристські ідеї.

Педагогічна система видатного реформатора, безумовно, гуманістична й оптимістична. Багато ідей демократа й гуманіста зробили великий вплив на педагогічний світогляд його сучасників, на суспільну і педагогічну свідомість громадян США, заклали підвалини гуманістичного сімейного виховання дітей у США у другій половині ХХ століття.

Перспективним напрямом дослідження визначено зіставний педагогічний аналіз порад і рекомендацій для батьків у працях Дж. Дьюї та А. С. Макаренка.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьюї Дж. Школи будущего / Дж. Дьюї, Э. Дьюї. – Берлин, 1922. – 612 с.
2. Дьюї Дж. Школа и общество / Дж. Дьюї. – М., 1925. – 324 с.
3. Дьюї Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюї. – Берлин, 1922. – 224 с.
4. Дьюї Дж. Школа и ребенок / Дж. Дьюї. – М, Пг., 1923. – 126 с.
5. Інформаційний портал «Освіта без меж» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
<http://5fan.ru/wievjob.php?id=9127>.

РЕЗЮМЕ

Глушич В. В. Вклад Дж. Дьюї в становление идей гуманистического воспитания детей в семье США.

Автором определены ключевые идеи гуманистического воспитания в семье, а именно: связь школьного и семейного воспитания с реалиями жизни; направленность воспитательного процесса на активность ребенка, на выполнение им конкретных практических дел, на его интересы. Установлено, что концепция воспитания по Дж. Дьюї принадлежит к прагматизму. Позиция теоретика по организации семейного воспитания детей сочетает социо-ориентированные и педоцентристские идеи. В статье определено, что Дж. Дьюї ценил американскую демократию и считал залогом ее сохранения и укрепления гуманистическое воспитание ребенка в семье. В ходе исследования выявлена актуальность гуманистической педагогики по Дж.

Дьюи, которая требует от родителей-воспитателей приспособления к индивидуальным особенностям ребенка, обеспечение атмосферы комфорта и «психологической безопасности».

Ключевые слова: семейное воспитание, родители, Дж. Дьюи, гуманистическая педагогика, индивидуальность, личность.

SUMMARY

Glushich V. J. Dewey's contribution to the formation of ideas of humanistic education of the children in the families of the USA.

This publication analyzes the humanistic ideas of personal development in the pedagogical heritage of J. Dewey. In particular it is stated that J. Dewey saw interrelated changes in rational and emotional areas that characterize the level of harmony, its self-aggrandizement in this development. The author has accepted the fact that namely achievement of this harmony is the strategic direction of humanistic education in modern families of the USA.

The author has defined the key ideas of humanistic education in the family, namely the relationship of school and family education with the realities of life; the orientation of the educational process on the child's activity, on the fulfillment of specific practical cases, on its interests.

It is found out that the concept of education by J. Dewey refers to pragmatism. The position of a theorist about the organization of a family upbringing combines socio-oriented and child-oriented ideas. It is noted that J. Dewey appreciated American democracy and considered humanistic education of the child in the family as a key of its preservation and strengthening.

The significant tendency in the concept of «school of child's life» by J. Dewey is the reliance on natural processes of physical and spiritual growth, on satisfaction of natural inclinations, on organization of children's activities in the educational process.

The study has revealed the relevance of humanistic pedagogy of John Dewey which requires the parents to adapt to the individual characteristics of the child, to provide an atmosphere of comfort and «psychological safety».

The reformer's recommendations for the teachers and parents that engage home education are focused on: the unity of the development and education; differentiation and diversification of educational influences; individualization of educating communication; creating the favorable conditions for the development of aptitudes and abilities of the child; a comfortable interaction between different generations in the family; psychological safety, protection of the child; a faith in its strength and capabilities; adoption of the child as it is; positioning of the child's behavior and actions with success; a change of the target set education on the individual development of the child; providing systematic «spiritual meetings with intelligent people».

The perspective direction of the research is the pedagogical analysis and recommendations for the parents in the works of J. Dewey and A. S. Makarenko.

Key words: family education, the parents, John Dewey, humanistic pedagogy, a personality, individuality.

УДК 37.07 (09)

Л. В. Задорожна-Княгницька
Маріупольський державний університет

ОСОБИСТІТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У СВІТЛІ СУСПІЛЬНИХ ПОДІЙ 1917–1935-х РР.

У статті розглядається проблема особистості керівника навчального закладу в межах історичного періоду 1917–1935 рр. Розкрито сутність діяльності

директора школи відповідно до нормативних документів досліджуваного періоду, вимоги до його особистості. Показано вплив діяльності та творів В. І. Леніна на формування змісту поняття «майстерність керівника». Викладено результати аналізу педагогічних праць Я. Н. Ряппо, М. М. Іорданського, Н. К. Крупської, А. С. Макаренка, у яких висвітлювалися питання управлінської майстерності. Акцентовано увагу на своєрідності педагогічної думки досліджуваного періоду як наслідку впливу на неї комуністичної ідеології.

Ключові слова: директор школи, єдина трудова школа, особистість керівника, майстерність керівника, управлінські функції, статут навчального закладу.

Постановка проблеми. Зміни пріоритетів і суспільних цінностей, які переживає нині Україна, обумовлюють реформування діяльності всіх державних інституцій. Передусім, це стосується навчальних закладів, що є провідниками суспільних ідей, реалізаторами соціальних культурно-освітніх запитів. У забезпеченні ефективного функціонування закладу освіти в сучасних умовах соціально-економічних випробувань особливий обов'язок покладається на його керівника. Тому особливої значущості сьогодні набуває проблема особистості директора школи, його управлінської майстерності. У процесі пошуку шляхів вирішення цієї проблеми не слід відкидати позитивний історичний досвід, надбання якого можуть стати вагомим чинником удосконалення функціонування навчального закладу в цілому та покращення управлінської діяльності його керівника зокрема.

Особливий інтерес у контексті дослідження викликає період 1917–1935 рр. – етап інтенсивного національно-культурного будівництва з яскраво вираженою тенденцією до розмаїття й індивідуалізації, роками бурхливої соціальної творчості, коли були створені українська національна школа й педагогічна наука – оригінальна система, що мала свої, властиві лише їй одній, форми спрямування та зміст [6, 7–8].

Вивчення позитивного досвіду вирішення досліджуваної проблеми в межах зазначеного історичного періоду, його раціональне використання в умовах сучасних соціально-культурних змін є вагомим чинником удосконалення управління школою.

Аналіз актуальних досліджень. Історико-педагогічні аспекти проблеми організації управління навчальними закладами висвітлено в роботах В. Береки, В. Вихрущ, Л. Вовк, Л. Васильченко, І. Гришиної, М. Евтуха, С. Золотухіної, М. Левківського, М. Майбороди, О. Мармази, М. Пташного, О. Сухомлинської. Зміст, структура, мета, функцій управлінської діяльності керівника школи стали предметом досліджень В. Кричевського, Ю. Конаржевського, В. Лазарева, В. Маслова, В. Пікельної, М. Поташника, К. Ушакова, Є. Хрикова, Т. Шамової та ін. Ідеї демократизації, гуманізації, системності, інноваційності управління, цільового й адаптивного управління розкрито в наукових розвідках Л. Даниленко, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Л. Карамушки, В. Крижка, В. Олійника, Є. Павлютенкова та ін.; проблематику управління людськими

ресурсами на засадах компетентісного підходу висвітлено в наукових працях М. Амстронга, В. Вертера, А. Віланда, Р. Мілса, В. Байденка, І. Зимньої, Г. Селевка, А. Субетто, А. Хуторського та ін.; питання підвищення ефективності управлінської діяльності розкрили Т. Ваколюк, Л. Васильченко, П. Вишневський, Н. Генералова, В. Гнатюк, В. Коваль, В. Колпаков, Н. Новицька, Я. Подоляк, М. Тарнавський, С. Шевченко та ін.

Разом із тим ретроспектива проблеми особистості керівника навчального закладу, його управлінської майстерності залишається поза увагою сучасних дослідників. В Україні бракує досліджень, де б цілісно висвітлювалися погляди освітніх і суспільних діячів 1917–1935 рр. на особистість керівника закладу освіти, його знання й уміння, професійні й особисті якості.

Метою статті є розкриття тенденцій становлення та розвитку поглядів на особистість керівника закладу освіти, сутність і складові управлінської майстерності протягом 1917–1935 рр.

Виклад основного матеріалу. Перші десятиріччя ХХ ст. в Україні вирізнялися різноманітністю та плінністю політичних і соціально-економічних подій, гостротою освітніх проблем. Жовтневий переворот 1917 р. призвів до знищення однієї системи управління та ствердження іншої – нової. За час визвольних змагань 1917–1919 рр. в Україні змінилося три уряди: Центральної Ради (17 березня 1917 р. – 28 квітня 1918 р.); Гетьманщини (29 квітня 1918 р. – 14 грудня 1918 р.); Директорії (26 грудня 1918 р. – 2 лютого 1919 р.). Зазначений період характеризувався жвавою розбудовою української системи освіти, прийняттям низки важливих документів в освітній галузі, однак протягом зазначеного часу питання особистості керівника закладу освіти новою українською владою не піднімалося, увага зосереджувалася на вирішенні більш важливих, нагальних питань української державності й освіти.

Увага радянської влади в перші її роки (1917–1922 рр.) зосередилася на розробці документів, спрямованих проти «схоластики, муштри та формалізму, притаманних старій дожовтневій школі», які не завжди враховували особливості освіти за нових соціально-економічних умов. 16 жовтня 1918 р. було опубліковано «Положення про єдину трудову школу в РСФСР» та «Основні принципи єдиної трудової школи». У них декларувалася повна незалежність школи від релігії, повага до особистості дитини, гуманізм, демократизм, єдність школи, активні методи навчання тощо.

Характерне для регулятивних актів про школу в перші роки радянської влади заперечення всього, що було пов'язане зі старою школою, диктувало суворе заперечення повноважень керівника навчального закладу [3, 9]. У статті 26 «Положення про єдину трудову школу» було зазначено, що «завідувач школи обирається зі складу педагогів школи». Таким чином, керівник навчального закладу перетворювався на виконавця розпоряджень

колективу, а відповідальним органом шкільного самоврядування було названо Шкільну Раду. Це було проявом демократичного підходу в управлінні, однак діяльність керівника школи значно обмежувалася, що стримувало розвиток його функціональної дієвості, позбавляло самостійності в розв'язанні важливих проблем і прийнятті рішень. За твердженням З. М. Равкіна, новий принцип колективізму й виборності, задекларований у «Положенні про єдину трудову школу», не був підкріплений принципом єдиноначальності, у результаті чого «виникли безчинства та дезорганізація всього шкільного життя, включаючи й відсутність оцінки претендента під час відбору на посаду в освітньому закладі» [5].

Виправленню становища, що склалося, сприяла розробка «Положення про організацію учнів у школах II ступеня» (1921 р.), у якому відзначалося, що загальне керівництво навчальним закладом здійснює шкільно-педагогічна рада через завідувача школи, та «Положення про управління навчально-виховними закладами» (1922 р.), де вперше було констатовано єдиноначальну відповідальність завідувача за свою роботу.

Паралельно з цим в Україні, яка на той час носила назву «Українська Соціалістична Радянська республіка», розроблялася своя нормативна база з питань освіти та управління нею. 22 листопада 1922 р. було прийнято Кодекс законів про народну освіту УСРР, в основу якого було покладено законодавчі акти 1918 р. про єдину трудову школу, низка інших постанов уряду РСФРР із питань народної освіти.

У змісті 767 статей Кодексу було закріплено систему освіти й виховання, її організаційні форми, визначено завдання, методи й перспективи діяльності в цьому напрямі, проголошено особисту відповідальність завідувача школи за її діяльність, затверджено принцип єдиноначальності, висунутий В. І. Леніним («Невпинно досягати того, щоб насправді забезпечувалась особиста відповідальність кожного за певну, сувору й точно визначену роботу чи частину роботи» [4, 308]).

Принцип єдиноначальності в управлінні знайшов свій подальший розвиток у «Статуті єдиної трудової школи» (1923 р.). У розділі статуту «Управління школою» за завідувачем навчального закладу не просто закріплювалося формальне право керувати школою (її педагогічною, господарчою та адміністративною частинами), але й було визначено його основні функції:

- стежити за ходом навчально-виховної справи відповідно до основних положень трудової школи (за правильною постановкою самоврядування учнів, організацією дитячої праці, політичним вихованням школярів тощо);
- піклуватися про утримання будівлі школи, її ремонт, опалення, освітлення та про забезпечення школи всіма необхідними господарськими й навчальними матеріалами та посібниками;
- вести поточне листування та звітність по школі;

– періодично робити доповіді про стан справ у школі (як господарських, так і педагогічних) на розширених пленумах сільських рад, районних рад і на звітних засіданнях шкільної ради із залученням учнів;

– нести відповідальність за загальний хід навчально-виховної справи, за стан і цілісність шкільного майна [2, 147].

У документі вперше зверталася увага на особистість завідувача школою як «головного ідейного керівника та натхненника плідотворної роботи школи» [2, 148]. Тут містилися формальні вимоги до завідувача навчальним закладом: обов'язкова наявність педагогічного стажу та проведення в школі педагогічної роботи.

Початок 30-х рр. ХХ ст. позначився новими спробами ЦК ВКП(б) зміцнити єдиноначальність у сфері освіти, що відобразилось у змісті його постанови від 5 січня 1931 р. «Про початкову й середню школу», інструктивно-методичному листі Народного комісаріату освіти «Про встановлення єдиноначальності в школі», у яких розглядався комплекс питань, що характеризували роль завідувача як організатора всієї роботи школи, особливо виділялись уміння організувати належним чином усю систему навчально-педагогічного керівництва на основі врахування місцевих особливостей та умов.

Зміни, які пережила школа в кінці 20-х – на початку 30-х рр. ХХ ст., знайшли своє відображення у Статуті радянської політехнічної школи 1933 р. Розділ «Управління та керівництво» Статуту містив значно розширене коло обов'язків завідувача школою, що ставило його за рівнем відповідальності та масштабами управлінської діяльності в один ряд із керівниками інших радянських установ [3, 12]. До функцій директора школи, згідно із зазначеним документом, входили: організаторська, контролююча, адміністративна, господарська, фінансово-економічна, ідеологічна.

Статут радянської політехнічної школи містив у собі формальні вимоги до кандидата на посаду завідувача школою: це мала бути особа з педагогічним або суспільним стажем, з освітою, не нижче середньої (для керівництва початковою школою) та з вищою (для керівництва середньою школою).

З 1934 р. завідувачі неповними середніми та середніми школами почали називати директорами, підвищилися й вимоги до них. Відтепер директором школи мала бути особа кваліфікованого педагога, забезпеченого довірою та відповідними повноваженнями й відповідального за роботу довіреної йому школи.

Задекларовані в нормативній базі 20-30-х рр. ХХ ст. завдання трудової школи зумовлювали виникнення значного наукового інтересу до розробки питань її діяльності, що характеризувався певними особливостями. Зазначений період увійшов до історії вітчизняної педагогіки як час розробки науково-організаційних основ загального навчання й організації управління народною освітою. На кінець 20-х рр. з'явилися перші посібники зі школознавства.

Однак, для публікацій досліджуваного періоду характерний опис уже складених форм управління навчально-виховним процесом, широке проведення досліджень із наукової організації педагогічної праці, узагальнення особистого адміністративного досвіду [3, 12]. Більшість праць було присвячено досвіду управління, а не розвитку його теоретичних засад. Автори досліджуваного періоду не диференціювали питання внутрішнього шкільного управління від інших питань роботи школи. Зрозуміло, що за таких умов опис досвіду управління не мав системного характеру.

Аналіз педагогічної теорії та практики цього часу засвідчив фактичну відсутність педагогічних праць, де б цілеспрямовано розглядалась особистість керівника навчального закладу. Такі обставини погіршувалися й тим, що проблеми теорії шкільного управління, а тим більше особистості керівника навчального закладу, не входили до кола наукових інтересів створених протягом 20-х рр. ХХ ст. численних педагогічних станцій. Отже, фахівців, які б займалися суто управлінськими проблемами, в Україні довгий час не було.

Формування поглядів освітніх і громадських діячів щодо особистості керівника навчального закладу протягом 20-х рр. ХХ ст. відбувалось у контексті виключно більшовицької ідеології, фундатором якої виступав В. І. Ленін, а провідником у сфері управління освітою – Народний комісаріат освіти. У педагогічних творах зазначеного періоду з проблем управління освітою наводиться чимало цитат із творів «вождя революції» з питань ділових якостей, якими має володіти керівник, зокрема добросовісність, політична стійкість і впевненість, знання справи, адміністративні здібності [3, 11]. У численних роботах В. І. Леніна йдеться про різні риси керівника нового «комуністичного» типу: «організаційне чуття», «уміння розбиратися в людях», «здатність приваблювати до себе людей», «уміння знаходити підхід до людей», «уміння без шуму налагодити спільну роботу великої кількості людей», «уміння дійти до суті», «уміння знаходити помічників, їм допомогти... їх висунути... їхній досвід показати», «уміння цінувати самостійних людей», «уміння адмініструвати», «практична тверезість і вмілість», «тямущість і розпорядливість», «щирість» тощо.

Першу спробу розробити зміст діяльності керівника школи зробив Я. Н. Ряппо, який протягом багатьох років працював заступником наркому освіти України й одночасно головним редактором журналу «Шлях освіти». У його доповіді на пленумі Державного науково-методичного комітету та головного управління науки України в м. Києві (1926 р.) було визначено й науково обґрунтовано майже всі функції внутрішнього шкільного управління: цілепокладання, планування, організація, контроль і педагогічний аналіз. У контексті розгляду педагогом зазначених функцій побіжно висвітлювалися ділові й особистісні якості директора школи.

Один із радянських фундаторів школознавства – М. М. Іорданський, спираючись на принципи зв'язку школи з життям, вніс новий зміст у поняття «організація школи», акцентував значення зв'язку школи з позашкільним оточенням, розкрив роль директора школи в цьому процесі. Знання педагогіки та організаційно-практичне закріплення її досягнень у навчально-виховному процесі на основі принципу зв'язку теорії з практикою М. М. Іорданський вважав однією з важливих умов успішного керівництва школою. Серед напрямів роботи директора школи, окрім побутового облаштування її роботи, він назвав такі аспекти управлінської діяльності, як інструктаж, контроль, експертиза.

Певний внесок у розробку питань теорії управління зробили М. О. Веселов та Д. С. Логінов. Однак аналіз змісту їхніх посібників виявив наявність у ньому тенденції до «рецептурності» основних положень. Прагнучи до озброєння керівників шкіл практичними рекомендаціями, спрямованими на успішне вирішення завдань, поставлених перед педагогічними колективами, зазначені автори пішли шляхом лінійного надання конкретних інструкцій поведінки директору школи в межах навчально-виховного процесу.

На інших принципах було побудовано роботи Н. К. Крупської та А. С. Макаренка, у яких показано провідну роль діяльності у формуванні особистості організатора, описано різні системи управління колективом з урахуванням його особливостей.

Значний внесок у розвиток теорії та практики управління навчальними закладами зробив А. С. Макаренко. Питання особистості директора школи він розглядав через призму його впливу на педагогічний колектив із метою перетворення його на могутній засіб виховання. Педагог вважав, що краще мати в колективі педагогів п'ять слабких вихователів, об'єднаних, запалених однією думкою, одним принципом і стилем, які працюють єдино, ніж десять хороших, які працюють по-своєму, хто як хоче. Не можна виховати колектив, якщо 15 педагогів будуть виховувати по-різному. Звідси й вимога до керівника: створити такий педагогічний колектив, який буде діяти злагоджено та здійснювати виховання максимально ефективно.

Як фундатор теорії колективу А. С. Макаренко вважав, що формування педагогічного колективу так само проходить кілька стадій, що цілком відповідають стадіям формування дитячого колективу. Фактично такою самою виступає й мета діяльності керівника – досягнення високого рівня виконавчої дисципліни, створення майже воєнізованого колективу.

Перше, що викликає симпатію в діяльності керованих А. С. Макаренко колективах, це повноцінний, без будь-яких відтінків фальші, демократичний стиль відносин. Ніхто з педагогів, включаючи й самого начальника колонії, не мав ніяких привілеїв. Більше того, педагог ставав повноцінним рівноправним членом колективу тільки тоді, коли після 4-місячного випробувального

терміну рішенням загальних зборів йому присвоювалося звання колоніста (або в комуні – комунара). А той вихователь, якому колектив відмовляв у присвоєнні цього звання, звільнявся з роботи.

Значне місце А. С. Макаренко приділив питанням авторитету, наголошував на тому, що основне у створенні справжнього авторитету керівника – бути прикладом для колег. Найбільш складна проблема тут – висунення вимог. Педагог вважав, що саме обґрунтована вимогливість лежить в основі авторитету як одна з головних якостей особистості керівника. Не втратило своєї актуальності для сьогоденної теорії та практики управління школою гасло, сформульоване А. С. Макаренко: «Якомога більше вимогливості до людини та якомога більше поваги до неї!».

Концептуальним портретом керівника навчального закладу в контексті педагогічної спадщини А. С. Макаренка виступає активна особа, стійка до труднощів, ініціативна, компетентна, наполеглива, пунктуальна, дисциплінована, діловита, рішуча й охайна.

Висновки. Як засвідчив аналіз наукових праць із питань керівництва педагогічним колективом, для періоду 1917–1935 рр. характерний емпіричний рівень вирішення питань школознавства, їх спрямованість на запити й потреби практики без необхідного теоретичного їх обґрунтування, що не могло не позначитися на результатах роботи школи. Історичний досвід зазначеного періоду робить очевидним факт неможливості розв'язання питань забезпечення ефективного управління навчальним закладом засобами ідеологічного диктату.

ЛІТЕРАТУРА

1. Иорданский Н. Н. Школоведение / Н. Н. Иорданский. – М. : Работник просвещения, 1929.
2. Декрет СНК РСФСР от 18.12.1923. Устав единой трудовой школы [Електронний ресурс] // Документы СССР. – Режим доступа : <http://www.bestpravo.ru/sssr/dekrety/page-8.htm>
3. Красников А. С. Оценка качества труда руководителя сферы образования : учебное пособие / А. С. Красников. – СПб. ; Вологда, 2006. – 176 с.
4. Ленин В. И. Полное собрание сочинений : в пятидесяти пяти томах / В. И. Ленин. – Т. 4. – М., 1966. – 524 с.
5. Равкин З. Н. Советская школа в период восстановления народного хозяйства 1921–1925 гг. / З. Н. Равкин. – М. : Учпедгиз, 1959.
6. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Частина 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 37–54.

РЕЗЮМЕ

Задорожная-Княгницкая Л. В. Личность руководителя учебного заведения в свете общественных событий 1917–1935 гг.

В статье рассматривается проблема личности руководителя учебного заведения в пределах исторического периода 1917–1935 гг. Раскрыта сущность деятельности директора школы в соответствии с нормативными документами

исследуемого периода. Раскрыты требования к его личности. Показано влияние деятельности и произведений В. И. Ленина на формирование содержания понятия «мастерство руководителя». Изложены результаты анализа педагогических трудов Я. Н. Ряппо, Н. Н. Иорданського, Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, в которых освещались вопросы управленческого мастерства. Акцентируется внимание на своеобразии педагогической мысли исследуемого периода как следствия воздействия на нее коммунистической идеологии.

Ключевые слова: директор школы, единая трудовая школа, личность руководителя, мастерство руководителя, управленческие функции, устав учебного заведения.

SUMMARY

Zadorozhnaya-Knyagnitskaya L. The personality of the head of educational institution in the light of the public events of 1917–1935's.

The paper considers the problem of the manager's personality institution of the 1917-1935 years. The changes in priorities and social values that Ukraine is experiencing now cause reform of all state institutions. In particular this applies to schools that are agents of social ideas, who implement social cultural and educational needs. In ensuring the effective functioning of the educational institution in modern social and economic conditions of a particular duty is arranged by his manager. Hence the significance of today is the problem of the individual school principal, his managerial skills. In the search for solutions to this problem the positive historical experience, achievements which can be an important factor in improving the functioning of the institution as a whole and improve the management of its leader in particular should not be rejected.

The results of the analysis of regulatory base concerning management of educational institutions are stated («The situation about uniform labor school RSFSR», «The basic principles of uniform labor school», «The charter of uniform labor school», «The situation about the organization of pupils at schools II steps», «The situation about management of teaching and educational institutions»). On the basis of this analysis the functions of the principal (the management, control, planning, organization, instructing) are allocated. As a result of generalization of the pedagogical sources the requirements to the identity of the director of educational institution are defined. The influence of the political works by V. I. Lenin on views of public figures and scientists of the studied period is shown.

The essence of the concept of the head of a communistic type as an ideal of the teacher-manager of the Soviet school is described; the characteristic of his qualities is given. The opinion of the most famous figures of education of 1917-1935 years such as Ya. N. Ryappo, M. M. Lordansky, N. K. Krupskaya is taken into account. The questions of management of educational institution, the problem of the personality of its leader are revealed. The role and importance of pedagogical works by A. M. Makarenko in the development of the theory and practice of management education institution is defined. The summary of the provisions of its pedagogical system in relation to the characteristics of management teaching staff of the institution is presented. The attention is focused on an originality of pedagogical thought of the studied period as consequences of impact on the communistic ideology.

Key words: a school principal, uniform labor school, identity of the head, skill of the head, administrative functions, charter of educational institution.

УДК 355.231.1(477)«18»

С. В. Кормілець

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У КАДЕТСЬКИХ КОРПУСАХ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ТА ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ

Стаття присвячена дослідженню питань пов'язаних з організацією навчально-виховного процесу в кадетських корпусах Російської Імперії на території українських губерній у ХІХ – на початку ХХ сторіччя. Показані основні етапи становлення та розвитку системи навчання й виховання кадетів, наведені навчальні предмети та вимоги, які висувалися до їх викладання. Наведено приклади навчальних програм і модифікації, які відбувалися в них із плином часу та зміною керівництва держави й Головного управління військово-навчальними закладами.

Ключові слова: кадетські корпуси, кадети, військово-навчальні заклади, навчання, виховання, навчальні програми, навчальні плани.

Постановка проблеми. В умовах духовної кризи в сучасній Україні, як ніколи, існує необхідність відновлення етичних основ, які здатні об'єднати суспільство. У зв'язку з цим особливий інтерес представляє унікальний досвід, накопичений кадетськими корпусами у сфері військово-патріотичного й духовно-етичного виховання підростаючого покоління [1]: «Кадетські корпусу прищеплювали любов до вітчизняної історії; створювали військову касту, пройняту кращими історичними традиціями; виробляли той шар... українського суспільства, на кістках і крові якого створювалася слава нашої держави».

Аналіз актуальних досліджень. Певне місце проблеми військової освіти займали в працях Г. А. Леєра. Особливу увагу автор приділяв методиці викладання у військовій школі [2, 4]. М. М. Головін звертав увагу на самостійну роботу й розвиток творчості учнів. Першим серйозним дослідженням, присвяченим історії кадетських корпусів, стала робота співробітника головного управління військово-навчальних закладів генерал-майора М. С. Лалаєва «Исторический очерк военно-учебных заведений, подведомственных Главному их управлению» [1]. Проблеми, пов'язані з підготовкою майбутніх офіцерів у кадетських корпусах, розглядалися у низці дисертаційних робіт російських учених Ю. В. Ільїна, О. В. Клімашкіної, О. В. Ніколаєва, В. М. Самусенка, В. О. Свиридова, Д. П. Сімашенкова, В. Ф. Струтинського, О. С. Сушанського, С. В. Федоріна. У цілому загальний історіографічний огляд засвідчив, що проблема формування й розвитку кадетських корпусів на території України не була об'єктом самостійного дослідження та не отримала системного відображення в історіографії.

Метою статті є аналіз джерел і наукової літератури щодо узагальнення історичного досвіду з питань навчально-виховного процесу, визначення процесу створення й діяльності кадетських корпусів на території України.

Виклад основного матеріалу. Проведене нами дослідження дозволяє зробити низку спостережень і висновків. Система військово-навчальних закладів почала оформлятися наприкінці першої третини XVIII століття. Але піку свого розвитку вона досягла в період з 1800 по 1917 роки, коли була створена єдина мережа й система військово-навчальних закладів. Кількість учнів і бажаючих навчатися в них постійно росла. Система виховання та професійної підготовки постійно вдосконалювалася, стабільно розвивався й функціонував механізм фінансування й матеріально-технічного забезпечення. Перший вітчизняний кадетський корпус, створений у 1731 році в Петербурзі, як спеціальний закритий навчально-виховний заклад для дворянських дітей, поклав початок процесу створення й розвитку цілісної системи початкової військової підготовки дворянських дітей на теренах Російської Імперії.

З активним розвитком кадетських корпусів як навчальних закладів формувалося коло завдань, які вони повинні були вирішувати.

Завдання, які ставилися державою перед корпусами, вони успішно вирішували. Підготовка велася комплексно. В основу навчання й виховання кадетів лягло моральне виховання, розумовий і фізичний розвиток. У корпусах був ретельно продуманий розпорядок дня, який включав у себе поєднання навчального процесу й відпочинку. Керівний склад кадетських корпусів обмежував шкідливий вплив зовнішнього середовища на вихованців.

Виходячи з аналізу архівних джерел і літератури в історії розвитку кадетських корпусів з 1800 по 1917 рік можна виділити чотири етапи. Перший – з 1800 по 1862 рік – період становлення, розширення та зміцнення мережі кадетських корпусів, другий – з 1862 по 1882 рік – період перетворення кадетських корпусів на військові гімназії «Мілютінські військові реформи», третій – з 1882 по 1900 рік – період перетворення військових гімназій на корпуси й організація їх роботи в нових умовах, четвертий – з 1900 по 1917 рік – період демілітаризації системи кадетських корпусів.

Всебічна підготовка, що здійснювалася в кадетських корпусах, мала важливе значення та значно впливала на готовність вихованців до складнощів військової служби. Серйозним випробуванням для багатьох випускників кадетських корпусів стала Перша Світова (1914–1917 рр.). У цій війні вихованці кадетських корпусів проявляли мужність і героїзм, найчастіше їх самовіддані дії впливали на результат боїв. Багато випускників кадетських корпусів ставали видатними військовими начальниками й були нагороджені орденами за хоробрість і мужність.

Зміст виховного процесу в кадетських корпусах визначався системою знань, переконань, норм поведінки, якостей і рис особистостей, які виховувалися в кадетських корпусах на військовому, фізичному, патріотичному, моральному й естетичному вихованні, об'єднаних у цілісний

педагогічний процес, який дав можливість досягти головної мети: формування всебічно й гармонічно розвиненої особистості, патріота й захисника Батьківщини.

Специфічні умови, у яких здійснюється навчально-виховний процес у військово-навчальних закладах, повинні максимально компенсуватися створюваними всередині педагогічних систем можливостями для розвитку особистості. Неминуче обмеження індивідуальної волі вимогами військової служби повинне компенсуватися відповідним вихованням. Тому навчальна й виховна робота завжди перебували під пильним контролем військового відомства.

Урегулювання процесів діяльності кадетських корпусів на державному рівні здійснювалося шляхом видання Імператорських наказів, указів, постанов, циркулярів, які мали законодавчий характер і пропонували кадетським корпусам дотримувати й виконувати всі їх положення. У чіткій і лаконічній формі в офіційних документах законодавчо закріплені цілі, принципи, основні напрями життєдіяльності системи кадетських корпусів.

Розвиваючі положення офіційних документів, наукові й методичні дореволюційні джерела вивчення досвіду кадетських корпусів і військових гімназій (програми, інструкції, правила, звіти викладачів, річні й поточні звіти, протоколи засідань педагогічних комітетів корпусів, рекомендації Педагогічного комітету Головного управління військово-навчальними закладами, статті й монографічні дослідження вітчизняних і закордонних педагогів, списки рекомендованої навчальної літератури, матеріали Педагогічного музею, Праці з'їздів) розглядають широкий спектр проблем, здебільшого, актуальних і для сучасних освітніх закладів даного типу: забезпеченість навчальною та методичною літературою; оптимальне співвідношення предметів загальноосвітнього та професійно-військового блоку; загальні питання виховання (розумового, релігійно-морального, фізичного); взаємовідносини вихователів і вихованців; принципи (самостійності, наочності), методи (бесіда, читання літератури, спостереження) та форми (самопідготовка, екскурсії та ін.) навчання й виховання.

Для педагогічного дослідження досвіду життєдіяльності кадетських корпусів особливу значимість мають джерела особистого походження, до яких належать щоденники, листи, нариси, мемуари (спогади), художні твори (повісті, розповіді, вірші). Це зумовлено специфічним характером відображення в них явищ, що мали місце в реальній дійсності (особливий спосіб пізнання) – через особисте сприйняття автора. Завдяки цьому перераховані джерела дають можливість не тільки яскраво уявити собі внутрішній розпорядок життя кадетських корпусів, але й виявити психологічні особливості взаємин між учасниками педагогічного процесу, оцінити результат тієї системи педагогічних заходів.

Так, аналіз здобутків мемуарної та художньої літератури з позиції їх педагогічної цінності дозволяє сформулювати низку відповідей на найбільш актуальні питання, що неминуче виникають і в сучасного педагогічного співтовариства:

– стійкий позитивний інтерес суспільних і державних структур до досвіду виховної діяльності дореволюційних кадетських корпусів, деякою мірою використаний у військових ліцеях, пов'язаний із тією системою вічних моральних цінностей, яка, сформувавшись у вихованців у роки їх перебування в корпусах, зберігалася ними протягом життя (дух товариства, почуття обов'язку, честі, відповідальність за молодших);

– проблема досягнення оптимальних для успішності педагогічного процесу взаємин педагогів і вихованців у закритих навчальних закладах має свої особливості, які пов'язані зі споконвічним «кредитом недовіри» до педагогічного колективу, з одного боку, і «корпоративною» згуртованістю вихованців, з іншого. Наростання або ослаблення протистояння в характері взаємин як між вихованцями, так і між вихованцями й офіцерами визначає загальний психологічний клімат навчального закладу;

– пріоритетну систему цінностей вихованців дореволюційних кадетських корпусів можна описати так: найбільшою мірою вони цінують дух товариства, відданість обов'язку, категорично засуджують виказування та злодійство, поважають своїх вихователів за справедливість і гуманність. Той педагог-вихователь, який володіє такими якостями користується у вихованців заслуженим, справедливим авторитетом і повагою.

Висновки. Отже, за часів Російської Імперії кадетська освіта розглядалася як єдина цілісна державна педагогічна система підготовки військових кадрів. Її мета полягала в тому, щоб підготувати освіченого, працездатного, вірного військовій присязі офіцера, який би міг продовжити на службі військово-наукову самоосвіту.

Рівень навчально-виховного процесу в кадетських корпусах значною мірою залежав від підбору кваліфікованих викладацьких кадрів. Керівництво кадетських корпусів на території України, залучало до педагогічної роботи в цих військово-навчальних закладах корпусів викладачів Київського, Харківського, Одеського університетів та місцевих гімназій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Греков Ф. В. Краткий исторический очерк военно-учебных заведений / Ф. В. Греков. – М., 1910. – 216 с.
2. Державний архів м. Києва. – ф. 112, оп. 1, спр. 384.
3. Енциклопедія історії України : [у 5 т.]. – Т. 1. – К. : Наукова думка, 2003. – 688 с.

РЕЗЮМЕ

Кормилец С. В. Учебно-воспитательный процесс в кадетских корпусах как педагогическая проблема и объект исследования.

Статья посвящена исследованию вопросов связанных с организацией учебно-воспитательного процесса у кадетских корпусов Российской Империи на территориях украинских губерний в XIX – начале XX веков. Показанные основные этапы становления и развития системы обучения и воспитания кадетов, приведенные учебные предметы и требования, которые выдвигались к их преподаванию. Приведены примеры учебных программ и модификации, которые происходили в них с течением времени и изменением руководства государства и Главного управления военно-учебными заведениями.

Ключевые слова: кадетские корпуса, кадеты, военно-учебные заведения, обучения, воспитание, учебные программы, учебные планы.

SUMMARY

Kormilets S. The educational process in the cadet corps as a pedagogical problem and object of the research.

This article investigates the issues related to the organization of the educational process in the cadet corps of the Russian Empire in the Ukrainian provinces in the nineteenth and early twentieth century. This unique experience gained in the military school is of great importance for military-patriotic, spiritual and moral education of the younger generation. The basic stages of the formation and development of training and education of the cadets are given. The process of training and education of cadets underwent changes at each stage of the historical development of the cadet corps. Thus, at the initial stage of the formation and development of cadet education for a long time there was no single system of the rules and requirements for training in the cadet corps, each corps installed and used its norms of the educational process. So the cadet corps achieved this goal in different ways.

The curriculum for the cadet corps was first established on the grounds of the experience of the cadet corps of Denmark and Prussia, along with special military items there were included the subjects based on accurate, natural sciences and humanities. Since Peter's Table of Ranks in tsarist Russia there was no hard line between military and civilian agencies. The transition from military service to civilian service or even increasing rank was not anything special. Accordingly, the system of education and training in the cadet corps was created on the basis of these features, and the number of the subjects taught in them was great.

The examples of training programs and modifications that took place in them over the years and changes in the state leadership and the Department of military schools are presented.

Thus, at the time of Imperial Cadet education is seen as the only national educational system integrated military training. Its purpose was to prepare educated, working, loyal military officer oath, which could continue in the service of military-scientific self-education.

The level of the educational process in the cadet corps is largely dependent on the selection of qualified teaching staff. The guide cadet corps in Ukraine attracted to teaching work in these military schools corps of the teachers of Kyiv, Kharkiv, Odessa universities and local schools.

Key words: cadet corps, the cadets, military education, training, training programs, curricula.

ТЕМА Т. Г. ШЕВЧЕНКА В ЖИТТІ ТА КУЛЬТУРНО-ПРОСВІТНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ Н. Х. ОНАЦЬКОГО

У статті розглядається своєрідність педагогічно-просвітницької діяльності Никанора Онацького, що базується на діяльності Товариства «Просвіта», організатором і натхненником якої він був на Слобожанщині. Автор акцентує увагу на винятковому значенні теми Т. Г. Шевченка в житті та діяльності Н. Х. Онацького на основі аналізу архівних матеріалів та друкованих джерел, а, також, застосовує історико-логічний і персоналі стично-біографічний методи дослідження для з'ясування ролі Т. Г. Шевченка у формуванні світогляду, завдяки здобуткам якого формував та утверджував свої погляди й переконання, свою життєву позицію, педагогічні ідеї та мистецький світогляд.

Ключові слова: Никанор Онацький, шевченківська тема, просвітницька діяльність, педагогічні ідеї, мистецький світогляд.

Постановка проблеми. У наш час, коли відбувається духовне відродження нації, її моральне переродження, злободенністю постає проблема виховання в сучасної людини нового світогляду. Це пов'язано з актуальним завданням нашого часу – розвитком моральності й духовності українців, і, передусім, дітей та молоді, про що йдеться в низці спеціальних Указів і постанов України. Ці ж питання порушував Т. Шевченко у своїй творчості ще 150 років тому [9, 7]. І зараз вони потребують нагального вирішення в українській освіті загалом, у змісті вивчення краєзнавчої педагогіки, зокрема. Свідчення цього, наголошує науковець Л. Корж у статті «Епістемологічне й виховне значення педагогічного краєзнавства», є впровадження в навчальний процес загальноосвітніх шкіл регіонального курсу «Історія і культура Сумщини», впровадження в Сумах, Глухові, Ромнах історико-краєзнавчих, науково-практичних конференцій, які набувають систематичного характеру [2, 95].

Аналіз актуальних досліджень. В історії світової культури є чимало прикладів, коли людина виявляє талант у різних видах мистецтва, науки, сферах діяльності. Такою всебічно обдарованою особистістю є Никанор Харитонович Онацький. Діапазон його інтересів надзвичайно широкий, це – педагогіка, краєзнавство, мистецтвознавство, живопис, драматургія, поезія, історія, географія, археологія. Кожна галузь його діяльності заслуговує, а точніше, потребує ґрунтовного наукового дослідження. У зв'язку з тим, що в роки лихоліть Н. Онацький був репресований, його ім'я довгі десятиліття не згадувалося і, лише після реабілітації в 1956 році почали виходити у світ публікації про життя та творчість педагога-художника.

Про життєвий шлях писали Б. Ткаченко, Ю. Манько, В. Скакун, Г. Петров. Окремі сторінки з життя митця досліджували В. Звагельський,

Я. Коцур, Ю. Титаренко. Роки репресії висвітлювали О. Рубанова, О. Гончарова, Б. Маміна, Г. Самойлікова, О. Білоусько, Є. Єрмак, В. Ревегук, точну дату смерті встановив В. Граб.

Творчий шлях вивчали Г. Ареф'єва, Н. Юрченко, В. Донченко, А. Дужа, Т. Єршова. Мистецький доробок аналізували Н. Юрченко, Л. Федевич. В останні десятиліття з'явилася низка статей у періодичних виданнях, присвячених діяльності Никанора Онацького на Сумщині – Н. Ісипчук, Ю. Лесіної, П. Мудрик, А. Грінки, М. Петренко, Г. Хвостенко, В. Суркова та ін.

Але на сьогоднішній день цілісний і всебічний аналіз педагогічної та культурно-просвітницької діяльності митця, на жаль, відсутній.

Наше дослідження має **на меті** показати значення теми Т. Г. Шевченка в житті та культурно-просвітницькій діяльності Н. Х. Онацького, визначати вплив «Кобзаря» на формування світогляду педагога-художника.

У статті були застосовані такі **методи дослідження**:

- теоретичний та історико-логічний аналіз архівних матеріалів і друкованих джерел;
- персоналістично-біографічний, що застосовувався для аналізу життєвого та творчого шляху Н. Х. Онацького та для з'ясування ролі Т. Г. Шевченка у формуванні його світогляду;
- феноменологічного підходу, що допоміг розглянути постать Н. Онацького без будь-яких ідеалізацій;
- хронологічно-системний, що забезпечив аналіз педагогічно-просвітницької діяльності митця в динаміці;
- проблемно-генетичний, що використовувався реконструкції його педагогічних поглядів та ідей;
- аксіологічний, який було застосовано для оцінки змісту просвітницької діяльності Н. Онацького.

Виклад основного матеріалу. Усе свідоме життя Н. Онацького, його багатогранна громадсько-освітня й педагогічна діяльність були пов'язані з образом великого поета України, революціонера-демократа Т. Г. Шевченка. У ранній юності, пройнявшись почуттям глибокої поваги і безмежної любові до Т. Г. Шевченка, Н. Х. Онацький проніс його крізь усе життя.

Так само, як Шевченко, мріяв малювати з раннього дитинства, спромігся здобути художню (середню-спеціальну, якби ми зараз назвали) освіту, і навіть, як і великий Шевченко, вступив до Всесвітньовідомої, провідної на той час, Академії мистецтв, найкращої у Європі школи рисунка, але не зміг надовго там втриматися, не закінчив навчання та не здобув академічної освіти. (Тут теж доцільно провести паралель із відвідуванням заборонених гуртків, поширення забороненої літератури, нагляд і переслідування поліції).

Н. Онацький малював усе життя, вірніше намагався малювати попри свою зайнятість педагогічною та громадсько-просвітницькою роботою – катастрофічно не вистачало на творчість часу, але величезне бажання змушувало його братися за пензлі. Так само, як Шевченко, був прихильником реалістичного змістового мистецтва. Він також усвідомив, що митець сильний своїм зв'язком із рідним краєм, з його культурними традиціями.

Так само, як Т. Шевченко, рано почав писати вірші. У 1905 році у пресі з'являються його поетичні рядки в тижневику «Рідний край», який видає мати Лесі Українки Олена Пчілка під назвою «Погук». За своєю спрямованістю поезія Н. Онацького близька до революційно-демократичної творчості та перегукується з революційною поезією Івана Франка та Лесі Українки, а спілкування зі Стефаном Таранушенком, Яковом Мамонтовим, Миколою Хвильовим, Олександром Олесем, Миколою Вороним викристалізувало його в неситого борця за щастя знедоленого народу. Пізніша поезія Никанора Харитоновича теж залишається співзвучної видатним письменникам – Михайла Коцюбинського, Василя Стефаника, Панаса Мирного не тільки через сусідство, а духом, своєю спрямованістю, довершеністю [7, 293].

У 1906 році Онацький почав учителювати в м. Лебедин, де організовує «Шевченківський гурток», невдовзі, у 1911 році здійснив подорож до Канева, до могили «Кобзаря». І результаті з'явилася низка художніх робіт про місця, пов'язані з іменем Т. Шевченка. Тоді ж, у Каневі, Н. Онацький зробив і свій запис у книзі «Відвідувачів Могили Шевченка»: «Спи дорогій Кобзарю! Хай високі гори, хай Дніпро і Кручі стережуть твій тихий, вічний сон! З кожною Хвилею Дніпровою, з кожним подихом вітра вільного, з кожною зіркою, що засяє в безмежнім блакиті під високою могилою, мої думи, мої кращі, святі почуття будуть линути до тебе, Страднице Великий! Никанор Онацький. 14 юня 1911 р.» [7, 296].

Подібно Т. Шевченку народився в багатодітній сім'ї хлібороба, зазнав поневірянь, нелегкого заробітку на шматок хліба (правда, вже не було кріпацтва, але бідність існувала, мабуть, завжди).

Н. Онацький народжений у православній сім'ї «казка православного вероисповідання» [1, 4]. Релігійна свідомість і підсвідомість – теж вагомий фактор формування світогляду особистості, особливо митця, тому, що в основі кожного мистецького твору лежать любов до мистецтва, кожної зображуваної особистості та життя взагалі. (Не випадково академічні програми Академій мистецтв вимагали від художників обов'язкового виконання творів міфологічної та біблійної тематики). Ємке осмислення почуття любові ми знаходимо у словах апостола Павла: «Любов довго терпить, любов милосердствує, не зрадить, любов не величається, не надимається; не поводить нечемно, не шукає тільки свого, не рветься до гніву, не думає лихого; не радіє з неправди, але тішиться правдою; усе зносить, вірить у все, сподівається всього, усе терпить!» (Кор. 13, 1–8).

Релігійна свідомість людини починає формуватися ще в колисці. Батьки організовують хрещення немовлят і тим самим визначають прилучення людини, насамперед, до Христової Церкви взагалі, а разом із тим до тієї чи іншої християнської конфесії та обряду [9, 9]. Отже, Онацький, як і Т. Шевченко був хрещений у Православній церкві, і виховувався в православній родині.

К. Слесик у статті «Християнські основи малярського мистецтва Т. Шевченка» вказала на ознаки зростання любові до людей. І серед них перша – серце, що розширяється: чим більше число людей стає небайдужими, тим більше підстав говорити про зростання любові. Невід’ємна фаза в цьому відношенні – небайдужість до свого народу, відтак, і до всього людства. Іншою суттєвою й детермінуючою ознакою зростання любові є готовність до служіння людям [5, 48].

Таким чином, культурно-просвітницька діяльність Н. Онацького, свідчить про небайдужість до свого народу, про готовність служіння людям, пошуку любові і гармонії.

«...Будь-яка людська здібність, будь-яка моральна сила не одразу приносить плід, – стверджує К. Слесик, – проте потребує догляду, спостереження й роботи. Таке відбувається й підчас оволодіння *моральною майстерністю*. Майже завжди випадає долати зовнішні та внутрішні перешкоди, переносити їх спокійно, стражденно» [5, 50].

Багато перешкод і негараздів випало на долю Никанора Харитоновича, але він ніколи не опускав рук – його рятувала робота, на якій він буквально «згорав». Основним заняттям його життя завжди залишалася педагогічна робота, але й громадсько-просвітницької діяльності ніколи не цурався. Він розробляє настінні розписи для Палацу Пролетарської Культури в Сумах. У ті розписи вводить і алегоричні мотиви, і мотиви українського народного орнаменту. Створює емблеми до газети «Луч», що входила в Сумах, пропонує малюнки вишивок рушників, мотиви орнаментів килимів, захоплюється книжковою графікою, зокрема підготував титульний лист до «Заповіту». У часи «руїни» Н. Онацький їздить Сумщиною та змальовує й фотографує старі поміщицькі садиби, які в один момент стали безгоспними, і тому нищилися несвідомим людом. Завдяки тим замальовкам ми й тепер можемо бачити архітектурні особливості помість Линтварьових, Кублицьких, Харетоненків, Лещинських, Надаржинських, Хрущових [7, 312].

Саме тоді справу національного відродження взяла у свої руки «Просвіта». Одним із перших, найпоказовіших і найпоширеніших способів використання феномену Великого Кобзаря було вшановано його пам’яті відзначенням дня народження всіма без винятку «Просвітами» в усі періоди їхньої діяльності, наголошує науковець Т. Чугуй у праці «Життєвий шлях і творча спадщина Т. Шевченка як стимулюючий чинник виникнення та функціонування «Просвіт» [8, 31].

Заслуги Никанора Харитоновича в становленні та діяльності Товариства «Просвіти» на Слобожанщині величезні. Він з одnodумцями робив так, щоб осередки «Просвіти» були в усіх містечках і селах.

У своєму статуті сумські просвітяни записали «Наша ціль – просвітницька робота серед темного нашого найменшого брата, знайомити люд український з його історією, літературою, музикою ...» [7, 297].

При Сумській «Просвіті» була чимала бібліотека, Никанор Харитонович, до речі, віддав до неї багато і своїх книжок.

Як справедливо відзначила науковець Т. Чугуй, твори Т. Шевченка, його ім'я і, навіть, могила значною мірою завдяки зусиллям просвітян, перетворилися на символ національної свободи, набули сакрального значення. Майже в кожній хаті українця поряд з іконами святих висів портрет Т. Шевченка, старанно прикрашений вишитими рушниками, а «Кобзар», як і Біблія, вважався священною книгою [8, 41].

Історик О. Ключева описала деякі моменти роботи Товариства «Просвіта» в Сумах у 1920 році. Так, наприклад, у заклику до селян ішлося про необхідність святкування днів шанування «Кобзаря». При цьому вказувалося, що це «національне свято», під час якого заборонялося навіть працювати. До проведення Шевченківських днів залучалися майже всі культурні й освітні заклади. Так, у 1920 р. у Сумах місцями проведення свята на честь Т. Г. Шевченка стали Художній театр та театри Корепанова й «Ампір», а виконавцями запланованих заходів були учні гімназій, училищ і самодіяльні колективи (ДАСО, ф. Р-415, оп.1, спр. 24, арк.. 48-49 зв.) [3, 104].

Праця Н. Онацького на терні просвітництва була насиченою та плідною, у її основі, як і в основі художньої, наукової та педагогічної спадщини лежать яскраво виражені прояви українського менталітету.

У 1920-1930-х роках у поле зору держави та громадськості потрапляють місця, пов'язані з іменем Т. Г. Шевченка [3, 105]. У зв'язку з цим виник задум встановлення пам'ятника Т. Шевченку в Сумах і, логічно, очолив комісію зі встановлення першого в Сумах пам'ятника «Кобзареві» Н. Онацький у 1926 році за проектом відомого вже на той час скульптора І. Кавалерідзе – засновника українського скульптурного авангарду, який уже зазнав утисків за «формалістичні» пам'ятники. Н. Онацький, як мистецтвознавець, розумів що образотворчі засоби, якими користувався у творчій роботі І. Кавалерідзе суперечили «канонами» соціалістичного реалізму. Але не дивлячись на те, що його «особисті політичні проблеми» в цей період уже стали об'єктом пильної уваги відповідних органів, довів справу до кінця [1, 9].

Показово, що запроваджені просвітянами відзначення ювілеїв Великого Кобзаря настільки ввійшли та вкоренилися в життя й побут українського народу, що їх не змогли ліквідувати навіть більшовики. Незважаючи на те, що «Просвіти» фактично були знищені радянською владою, традиція проведення шевченківських свят продовжувала існувати,

будучи єдиним способом виховання національної свідомості та нагадування про колишні здобутки просвітян [8, 41–46].

1920 року Никанор Харитонович організовує Сумський художньо-історичний музей, одним із найцікавіших відділів якого став Шевченківський зал. Особливу цінність мали «Кобзар» з дарчим написом поета та список із Шевченківського вірша «Садок вишневий коло хати», який Онацькому пощастило відшукати в Лебедині. Також, важливими в експозиції були оригінальні офорти Тараса Шевченка «Старости», «Судня рада» та «Приятелі» за картиною Івана Соколова. Останню роботу він виконав після повернення із заслання. Цей твір пов'язаний із Сумщиною, про що свідчить автограф з дарчою присвятою Наталії Олександрівні, дружині поміщика Дмитра Хрущова, на запрошення якого Кобзар жив у їхньому маєтку в селі Лихвині Лебединського повіту в червні 1859 року. Саме за цю роботу та офорт «Притча про робітників на винограднику» художнику було присвоєно звання академіка гравюри». У зв'язку з цим зібранням можна говорити про особистий внесок Н. Х. Онацького в шевченкознавство.

У творчості «Кобзаря» зконцентровано духовні надбання, внутрішній світ і звичаї українців. Його спадщину слід розглядати не лише як цінне джерело з етнокультури українців – вона проливає світло на характер міжетнічних взаємин в Україні тих часів, розкриває особливості процесів національного самовизначення, окреслює риси українського характеру [8. 46]. Саме в спадщині Т. Шевченка Н. Онацький черпав ідеї та твердження з етнопедагогіки, етнопсихології та міжетнічних проблем.

Висновки. Отже, праця Никанора Онацького на терні просвітництва була насиченою та плідною, у її основі, як і в основі художньої, наукової та педагогічної спадщини лежать яскраво виражені прояви українського менталітету. Крім цього, ми простежили, як, поступово, у різні періоди життя майбутнього просвітителя формувався його світогляд під впливом здобутків Т. Г. Шевченка, любов і повагу до якого Никанор Харитонович проніс через усе життя. Відтак, слід вказати на беззаперечне значення особистості Т. Шевченка у становленні Онацького-педагога, Онацького-художника, Онацького-громадського діяча, завдяки особистості якого він формував та утверджував свої погляди й переконання, власну життєву позицію, педагогічні ідеї та мистецький світогляд.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок вважаємо дослідження внеску Никанора Харитоновича Онацького в розвиток теорії національної педагогіки, просвітницької діяльності, дослідження освітньо-виховного потенціалу художньої спадщини митця в змісті краєзнавчої педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ареф'єва Г. В. Никанор Харитонович Онацький (1875-1937): до 130-річчя від дня народження / Г. В. Ареф'єва, Н. С. Юрченко. – Суми: Університетська книга, 2005. – 24 с.

2. Корж Л. Епістемологічне й виховне значення педагогічного краєзнавства : зб. Статей / Л. Корж // Третя Сумська обласна наукова історико-краєзнавча конференція. Історико-педагогічне краєзнавство. – СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 1999. – С. 95–97, 187 с.

3. Ключева О. До біографії Шевченка (За матеріалами ДАСУ) Сумський історико-архівний журнал з історії та архівознавства України / О. Ключева. – 2011. – № XII – XIII. – С. 104–106.

4. Кушнарченко Н. М. Знакова постать Українського народу / Н. М. Кушнарченко // Шевченкіана на початку XXI ст. : матеріали науково-практичної конференції, присвяченої 190-річчю від дня народження Т. Г. Шевченка 24 березня 2004 р. – Харків : ХДНБ, 2004. – С. 4–7.

5. Слесик К. М. Християнські основи малярського мистецтва Т. Г. Шевченка / К. М. Слесик // Шевченкіана на початку XXI ст. : матеріали науково-практичної конференції, присвяченої 190-річчю від дня народження Т. Г. Шевченка 24 березня 2004 р.. – Харків : ХДНБ, 2004. – с. 46-55.

6. Столярова Г. Слобожанський уклін Тарасові Шевченку / Г. Столярова // Шевченкіана на початку XXI ст. : матеріали науково-практичної конференції, присвяченої 190-річчю від дня народження Т. Г. Шевченка 24 березня 2004 р.– Харків : ХДНБ, 2004. – С. 144–150.

7. Ткаченко Б. Погром. Документальний нарис / Б. Ткаченко. – Суми : ВВП «Мрія – 1» ТОВ, 2010. – 372 с.

8. Чугуй Т. О. Життєвий шлях і творча спадщина Т. Шевченка як стимулюючий чинник виникнення та функціонування «Просвіт» // Шевченкіана на початку XXI ст. : матеріали науково-практичної конференції, присвяченої 190-річчю від дня народження Т. Г. Шевченка 24 березня 2004 р. / Т. О. Чугуй. – Харків : ХДНБ, 2004. – С. 31–46.

9. Юдіна Л. М. Формування релігійного світогляду великого поета-провидця Т. Г. Шевченка // Шевченкіана на початку XXI ст. : матеріали науково-практичної конференції, присвяченої 190-річчю від дня народження Т. Г. Шевченка 24 березня 2004 р. / Л. М. Юдіна. – Харків : ХДНБ, 2004. – С. 7–17.

РЕЗЮМЕ

Никифоров А. М. Тема Т. Г. Шевченка в житті і культурно-просвітительській діяльності Н. Х. Онацького.

В статті розглядається своєобразие педагогічно-просвітительської діяльності Никанора Онацького, основанної на роботі Общества «Просвіта», організатором і вдохновителем котрої он був на Слобожанщині. Автор акцентує увагу на ісключительном значенні теми Т. Г. Шевченка в житті і діяльності Н. Х. Онацького на основі аналізу архівних матеріалів і печатних істочників, а також, приміняє історико-логічний і персоналістический-біографический методи ісследования для выяснення ролі Т. Г. Шевченка в формировании мировоззрения, благодаря достижениям которого формировал и утверждал свои взгляды и убеждения, свою жизненную позицию, педагогические идеи и художественное мировоззрение.

Ключевые слова: Никанор Онацкий, шевченковская тема, просветительская деятельность, педагогические идеи, художественное мировоззрение.

SUMMARY

Nikiforov A. Theme of T. G. Shevchenko in the life, cultural and educational activities of N. H. Onatsky.

At a time when there is a spiritual revival of the nation and its moral degeneration, the urgent is the problem of education in modern man a new outlook. The burning task of our time is the development of morality and spirituality of the Ukrainians, and, above all, children and youth.

It is discussed in a number of special decrees and regulations of Ukraine. T. G. Shevchenko raised the same issues in his work 150 years ago. Now they need urgent solution in Ukrainian education in general, in the sense of local history study of pedagogy in particular.

It is proved that all adult life of N. Onatsky, its multi-faceted public education and teaching activities were associated with the image of the great poet of Ukraine, revolutionary democrat T. Shevchenko. In early adolescence, deep respect and boundless love for T. Shevchenko, N. H. Onatsky carried through his life.

The article discusses the uniqueness of teaching and educational activities of Nicanor Onatsky based on the work of the Society «Enlightenment», an organizer and inspirer of which he was in Slobozhanshyna. The author emphasizes the exceptional importance of the theme of Taras Shevchenko in the life of N. Onatsky based on an analysis of the archival materials and printed sources, as well as historical and logical, and personalistic and biographical research methods to elucidate the role of T. Shevchenko in shaping the world, thanks to the achievements that created and maintained their attitudes and beliefs, their stance, pedagogical ideas and artistic outlook.

The cultural and educational activity of N. Onatsky shows a great concern for his people, the willingness of serving people, finding love and harmony. The main occupation of his life was always a teaching job, but also social and educational activity has never shied away from. He develops murals for the Palace of proletarian culture in Sumy. In those paintings N. Onatsky introduces allegorical motifs and Ukrainian motifs ornament. He creates an emblem of the newspaper «Ray», which was included in Sumy, he offers the pictures of embroidery towels, carpet motifs ornaments, admires a book design, especially prepared cover sheet to the «Testament».

Promising directions for further scientific research studies we consider N. Onatsky's contribution to the development of the theory of national pedagogy, educational activities, research education and educational potential of the artistic heritage of the artist in the sense of local history pedagogy.

Key words: *Nicanor Onatsky, the theme of T. Shevchenko, educational activities, pedagogical ideas, artistic outlook.*

УДК 343.811:027.6-058.56«18/19»

В. О. Стремецька

Миколаївський національний
університет ім. В. О. Сухомлинського

РОЛЬ ТЮРЕМНИХ БІБЛІОТЕК У ПРОЦЕСІ РЕАБІЛІТАЦІЇ УВ'ЯЗНЕНИХ У ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті увага приділяється функціонуванню тюремних бібліотек у зарубіжних країнах та Російській імперії в ХІХ – на початку ХХ ст. З'ясовано, що ці бібліотеки були достатньо забезпечені книгами різних жанрів, періодичними виданнями. Пенітенціарні заклади також видавали власну періодику, причому у створенні останньої часто брали участь самі ув'язнені. Проблеми функціонування тюремних бібліотек обговорювалися на конгресах тюремознавців. Стверджується, що друковані видання виконували розвивальну, виховну, корекційно-терапевтичну, рекреаційну, адаптаційну функції в процесі реабілітації ув'язнених. Існували певні труднощі у функціонуванні бібліотек, серед яких переважали несистематизованість, ненауковий підхід до підбору літератури тощо.

Ключові слова: *тюремна бібліотека, пенітенціарний заклад, реформаторій, реабілітація злочинців, ув'язнений, книга, періодичне видання.*

Постановка проблеми. Будь-якій людині, яка опинилася в складній життєвій ситуації, потрібні книги, сповнені глибокої віри в життя, що пробуджують оптимізм, відволікають від сумних думок, важких переживань; книги, що позбавляють від депресії, слабкості, бездіяльності. Фахівцями доведено, що правильно підібрана книга є не менш важливою, ніж правильно підібрані ліки для хворого. Не дивлячись на те, що офіційно термін «бібліотерапія» було визнано в 1916 році Асоціацією бібліотек США, її елементи застосовувались у реабілітаційній роботі з ув'язненими значно раніше. При цьому протягом XIX – початку XX ст. був накопичений такий вагомий досвід у цій сфері, що було б варто докладно з ним ознайомитися. Це стає тим більш актуальним у зв'язку з тим, що сьогодні в роботі з ув'язненими цей метод не знайшов достатнього застосування.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти процесу створення та діяльності бібліотек при тюремних установах розглядалися дослідниками ще в XIX – на початку XX ст. Питання, пов'язані з бібліотечною тюремною справою, аналізувались у працях тюрмознавців, юристів, працівників сфери головного тюремного управління, громадських діячів С. К. Гогеля, Д. І. Тальберга, М. Ф. Лучинського [3], С. В. Познишева, О. Г. Савенка, П. П. Пусторослева, Д. О. Дриля та ін. Більш докладну увагу цьому приділяли Н. Потулова [11], Ф. Малінін [4] та ін. Однак, на жаль, сучасних досліджень, присвячених проблемі, майже не існує.

Метою даної статті є аналіз і висвітлення зарубіжного та вітчизняного досвіду тюремної бібліотечної справи в XIX – на початку XX ст.

Виклад основного матеріалу. Величезне значення у процесі тюремного етапу реабілітації злочинців відігравали бібліотеки. Зупинимось на досвіді деяких зарубіжних країн щодо організації діяльності останніх.

Америка в період, що розглядається, вважалася країною народних бібліотек. У журналі «Американець» вказувалося, що в 1900 р. було відкрито 5383 бібліотеки, у яких нараховувалося 44 млн. томів книг та 7 млн. брошур [11, 213]. Не виключенням були й тюрми: при деяких, найбільш багатих із них існували достатньо великі бібліотеки, наприклад, при тюрмі штату Іллінойс бібліотека нараховувала 14605 томів, при тюрмі у Філадельфії – 12425 томів. Про кількість книг у бібліотеках реформаторіїв (реформаторій – виправний заклад з невизначеним часом перебування в ньому, розподілом ув'язнених за класифікаційною ознакою на групи та можливістю переходу з групи в групу залежно від ступеня виправлення; призначався в основному для молодих людей – В.С.) дає уявлення таблиця 1.

Таблиця 1

Обсяги книжок бібліотек американських реформаторів [11, 214]

Назва реформаторію	Кількість томів книжок
Понтіак	12000
Конкорд	5000
Ельміра	4000
Гентингтон	3250
Джефферсонвілль	3000
Хатчинсон	2239
Буена-Віста	500
Грін-Бей	500
Рейвей	117

Як бачимо, місткість бібліотек суттєво відрізнялася. Обсяги літератури збільшувалися: так, на поповнення книжкового фонду реформаторію Рейвей у бюджеті 1903 р. було виділено 1000 дол. [11, 214].

Важливо звернути увагу на жанр використовуваних у пенітенціаріях книг. Так, наприклад, у бібліотеці Понтіаку містилися такі книги (див. табл. 2):

Таблиця 2

Склад літератури бібліотеки реформаторію Понтіаку [11, 215]

Різновид видання	Кількість примірників
Розповіді, романи	4500
Видання для юнацтва	2500
Релігія	1500
Історія	860
Книги виховного змісту	460
Подорожі та пригоди	200
Суспільствознавство	175
Поезія	119
Довідкові видання	60
Періодичні видання	1650

Як бачимо, бібліотеки були здатні забезпечити потребу в книжках духовно-виховного, наукового змісту, прозі та поезії. Це були популярні видання, які в цілому відповідали рівню освіти ув'язнених. Про попит на книжки дає уявлення таблиця 3.

**Відомості про видачу книг в бібліотеці реформаторію в Хатчинсоні
(Канзас) [11, 216]**

Різновид книги	Кількість томів, виданих у 1902/3 р.	Кількість томів, виданих у 1903/4 р.
Оповідання, романи	4050	6482
Книги для юнацтва	2409	3024
Історія	260	460
Суспільствознавство	220	200
Біографії	208	312
Поезія	104	156
Релігія та філософія	76	208
Економія	26	52
Описи	12	36
Разом	7265	10886
У середньому за тиждень	140	209

Як бачимо, ув'язнені віддавали перевагу читанню оповідань, романів, причому можемо спостерігати зростання цікавості до історії, релігії та філософії, творів біографічного характеру та інших книг.

Користування книгами дозволялося будь-якому ув'язненому, який не підлягав дисциплінарному покаранню. У кожній камері був бібліотечний каталог. Міняти книгу дозволялося щотижня. Деякі реформаторії містили читальні зали (наприклад, Конкорд і Мансфілд), які дозволялося відвідувати лише деяким ув'язненим у вечірній час.

Поряд із книгами ув'язненим дозволялося брати та навіть самим випускати періодичні видання. Однак, більшою популярністю користувалися власні газети й журнали, тобто ті, які видавалися в самих реформаторіях. Найраніше почала виходити газета «Prison Mirror» («Тюремне дзеркало») у Штильватері. Найбільш поширеними були «Star of Hope» («Зірка надії»), що видавалася в державній в'язниці штату Нью-Йорк, «Ментор», що видавалася у штаті Массачусетс. Взагалі в реформаторіях виходили такі видання: газета «The Summary» («Огляд») була заснована в 1883 р., виходила в Ельмірі щотижня по суботах, складалася з 8 сторінок; «Our Paper» («Наша газета») виходила в Конкорді по суботах, мала 16 сторінок; «Reformatory Record» («Хроніка реформаторію») обсягом 4 сторінки виходила в Гентингтоні щосуботи; «The pioner» («Піонер») виходив так само та мав 8 сторінок; «The Reflector» («Рефлектор») виходив у Джеферсонвілі кожної суботи (4 сторінки); «Reformatory Outlook» («Погляд з реформаторію») виходив у Мансфілді щомісячно та включав 8 сторінок. Більшість газет виникали, як правило, одночасно із заснуванням самого реформаторію [11, 218].

Зміст кожного номера газет був насиченим, цікавим і різноманітним. Їх відмінністю від світських видань було те, що вони включали події з життя реформаторію та не містили реклам і повідомлень про різні злочини. В'язні брали участь у виданні газети, однак робили це під керівництвом священика або директора школи чи реформаторію. Друкувалися газети в типографії закладу. Оскільки в цих виданнях друкували деякі внутрішні розпорядження, адміністрація закладів навіть інколи наполягала на повному прочитанні газети. Ув'язнені мали право відіслати її своїм родичам, щоб останні були в курсі того, що відбувається. До великих свят, наприклад, 4 липня (День незалежності), виходили спеціальні урочисті номери, як правило, патріотичного змісту.

Періодика, з одного боку, повинна була сприяти моральному та розумовому розвитку ув'язнених (для цього, наприклад, до журналів включали описи подорожей до різноманітних місцевостей із картинками, фотографіями тощо), з іншого боку – тримати їх у курсі подій, що відбуваються на волі. У російських тюрмах читання газет не дозволялося.

У Бельгійському загальному тюремному уставі йшлося про те, що в кожному пенітенціарному закладі є пересувна бібліотека, книгами з якої ув'язнені можуть користуватися залежно від їх розумового та морального розвитку. Якщо дозволяло приміщення, бібліотека мала включати відділи для арештантів і арештанток. Книги закуповувало головне тюремне управління, до тюрми їх остаточно приймали після огляду директором, священиком, лікарем і вчителем. Утримання бібліотеки в порядку, видача книг входили до обов'язків учителя або чорниці-вчительки. Останні мали також вести каталог бібліотеки та записи виданих книжок. Якщо в тюрмі не було школи, то завідування бібліотекою покладалося директором на одного зі службовців [1, 378]. Директор тюрми міг дозволити ув'язненому читання книг, що не ввійшли до каталогу, у тому випадку, якщо арештант не володів мовою книжок, що містились у бібліотеці, а також в'язням із вищою освітою, якщо їм потрібна була спеціальна наукова література. Видача газет відбувалася лише з дозволу головного тюремного управління [1, 379].

Наведемо дані про тюремні бібліотеки Російської імперії. Так, згідно зі звітом по Головному тюремному управлінню за 1904 рік, з 652 місць ув'язнення, що подали дані, 432 мали бібліотеки. З них одна мала 7316 назв книжок (бібліотека С.-Петербурзького будинку попереднього ув'язнення), наступна за розмірами бібліотека (Московської губернської тюрми) мала 2614 назв; 9 бібліотек мали більше 1000 книг, інші менше. Загальна кількість книжок, що містилися в тюремних бібліотеках, перевищувала 133 тисячі, отже, на 1 бібліотеку припадало 308 назв [3, 282].

Завідували бібліотеками звичайно начальники місць ув'язнення або їх помічники: тюремні священики, викладачі тюремних шкіл; особи, які не служили при місцях ув'язнення, завідували лише 4 % загальної кількості

тюремних бібліотек. 10 % бібліотек містили книги виключно релігійного характеру, у решті були наукові й белетристичні видання. Ув'язнені віддавали перевагу творам О. Пушкіна та М. Гоголя, до книг ставилися охайно [3, 282].

У наступні роки стан тюремної бібліотечної справи дещо поліпшився завдяки зусиллям Товариства піклувального про тюрми, про що можна зробити висновок з таблиці 4.

Таблиця 4

**Витрати Товариства піклувального про тюрми на школи та бібліотеки
місць ув'язнення протягом 1909–1914 років [5–10]**

Стаття витрат	1909 р.	1910 р.	1911 р.	1912 р.	1913 р.	1914 р.
Утримання вчителів і бібліотекарів	4547 крб. 08 коп.	5654 крб. 10 коп.	8656 крб. 77 коп.	10082 крб. 92 коп.	11128 крб. 36 коп.	11974 крб. 1 коп.
Утримання шкіл і бібліотек	7265 крб. 77 коп.	10971 крб. 90 коп.	14035крб. 19 коп.	12454 крб. 63 коп.	14112 крб. 18 коп.	15148 крб. 95 коп.
Разом	11812 крб. 85 коп.	16626 крб.	22691 крб. 96 коп.	22537 крб. 55 коп.	25240 крб. 54 коп.	27122 крб. 96 коп.

Як бачимо, витрати Товариства піклувального про тюрми щорічно збільшувалися, що свідчить про увагу до проблеми тюремних бібліотек у той час.

Утім існували певні труднощі в роботі тюремних бібліотек. Не було єдиних каталогів книжок, рекомендованих для виправних закладів, тому персоналу часто доводилося підбирати книги на свій розсуд, від яких могли «народжуватися бешкетування, що переходили в більш значні проступки». Деякі працівники навіть давали вихованцям книгу в якості покарання [4, 161].

На початку ХХ ст. тюремні бібліотеки залишалися невпорядкованими. Так, у бібліотеках паризьких тюрем Sante Fresnes нараховувалося від 4000 до 6000 томів у кожній різними мовами, однак вони не були систематизовані. В'язні могли придбати на власні гроші будь-які книги, адміністрація купувала на відпущений кредит усе, що бачила [4, 159].

На той час фахівці не дійшли згоди щодо бажаного вмісту літератури. Так, Ф. Малінін застерігав від необдуманого використання друкованих видань, оскільки, на його думку, навіть часто талановито написана книга могла викликати протилежний бажаному ефект. Тому питання про склад тюремних бібліотек і порядку користування літературою було підняте на тюремному з'їзді німецьких тюрмознавців у Нюрнбергу в 1901 р. Покарання розглядалося як покаяння перед законом, яке зобов'язане привести до виправлення. Для того, щоб виправити людину, вважали за потрібне впливати одночасно на її розум, волю й серце [2, 70]. Вважалося, що «серце виховується, головним чином, релігією,... на виховання сили

волі в місцях ув'язнення впливає сувора дисципліна, привчання до роботи, слухняність і самовладання, і насамкінець на розум – школа й читання» [2, 71]. У матеріалах з'їзду йшлося про те, що «завдання школи – навчити таких людей мислити, щоб вони могли жити своїм розумом, могли більш чи менш усвідомлено й самостійно розбиратись у своїх вчинках. Головне ж призначення бібліотеки, з одного боку, сприяти вкоріненню правильних ідей у головах арештантів, з іншого – виправляти ідеї збочені» [2, 71].

На названому вище конгресі зазначалося, що багато людей стають злочинцями через неучтво, відсутність корисних знань. Тому в кожній тюремній бібліотеці рекомендувалося мати: твори про здоров'я, правильне ведення домашнього господарства, корисність їжі та напоїв, шкоду алкоголю, різні ремесла, землеробство; книги іноземними мовами, видання з історії, географії, антропології, енциклопедичний словник і словник іноземних виразів, описи подорожей. Слід було знайомити ув'язнених із народними піснями й віршами класичної поезії, гарними трагедіями, драмами. Особливе значення мало приділятися життєописам, які показували, чого може досягнути людина власними силами [2, 73]. На Нюрнберзькому конгресі 1901 р. було висловлено дві протилежні точки зору щодо доцільності використання в тюрмах книг розважального характеру: дехто вважав, що їм не місце в тюремних бібліотеках, оскільки читанням таких книг ув'язнені лише «вбивають час»; інші наполягали, що такі книги можуть виступати не лише потребою, а й благодіянням, оскільки будь-яка працююча людина потребує відпочинку, а якщо цей відпочинок обраний правильно, то настрої залишається бадьорим і піднесеним, дух – світлим. Деякі оратори виступали проти книг гумористичного характеру на підставі того, що людина, яка веселиться у тюрмі, не відчуває покарання. Дехто не рекомендував революційних або соціал-демократичних творів як таких, що збуджують невдоволення та насильство, так само, як і песимістичні драми. Військові твори з описом кривавих подій радили підбирати обережно, віддавати перевагу тим із них, де описувалися прояви героїзму, самопожертви, любові до батьківщини. Усі твори мали бути відомі бібліотекарю [2, 73].

Ще один доповідач Нюрнберзького конгресу 1901 р. юрист, радник Еггерт запропонував створити комісію з обізнаних людей, яка б складала раз на рік або півроку каталог тюремно-бібліотечних книг. І. М. Герль відстоював точку зору індивідуалізації читання та покладав відповідальність за його організацію на тюремну адміністрацію [2, 75].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, як у зарубіжних країнах, так і в Російській імперії в XIX – на початку XX ст. функціонуванню тюремних бібліотек приділялася значна увага. Останні були забезпечені книгами різних жанрів, періодичними виданнями. Особливо уважно ставилися до поповнення фонду бібліотек американських реформаторів. Цікаво, що пенітенціарні заклади видавали власну періодику, при-

чому у створенні останньої брали участь самі ув'язнені. Важливо, що питання тюремних бібліотек обговорювалися на конгресах тюремознавців, які визначали пріоритети в поповненні бібліотек: вважалися найбільш бажаними книги про здоров'я, ремесла, релігійні, географічні, історичні, біографічні видання, які б відповідали рівню освіти ув'язнених. При цьому зазначалося, що книга, крім розвивальної та корекційно-терапевтичної, повинна виконувати й рекреаційну функцію, тобто давати можливість відпочити, відновити сили. Існували певні труднощі у функціонуванні бібліотек, серед яких переважали несистематизованість, ненауковий підхід до підбору літератури тощо. Сучасним науковцям варто продовжити дослідження теми, залучаючи архівні джерела, матеріали іноземних бібліотек і видань. Бібліотерапевтам доцільно приділити пильну увагу такому контингенту клієнтів як ув'язнені, працівникам тюрем – на формування тюремних бібліотек.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бельгийский общий тюремный устав / под редакцией и с предисловием проф. С. В. Познышева // Тюремный вестник. – 1912. – № 2. – С. 322–386.
2. В.П.В. К вопросу о библиотеках для заключенных // Тюремный вестник. – 1907. – № 1. – С. 69–76.
3. Лучинский Н. Тюрма в России по последним официальным данным / Н. Лучинский // Тюремный вестник. – 1906. – № 4. – С. 274–292.
4. Малинин Ф. Чтения для заключенных и тюремные библиотеки / Ф. Малинин // Тюремный вестник. – 1902. – № 3. – С. 157–164.
5. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1909 г. – С.-Петербург : Типо-литография С.-Петербургской тюрьмы, 1911. – С. 154.
6. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1910 г. – С.-Петербург : Типо-литография С.-Петербургской тюрьмы, 1912. – С. 130.
7. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1911 г. – С.Петербург : Типо-литография С.-Петербургской тюрьмы, 1913. – С. 99.
8. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1912 г. – С.Петербург : Типо-литография С.-Петербургской тюрьмы, 1914. – С. 83.
9. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1913 г. – С.Петербург : Типо-литография Петроградской тюрьмы, 1914. – С. 129.
10. Отчет по Главному Тюремному управлению за 1914 г. – Петроград : Типо-литография Петроградской тюрьмы, 1915. – С. 129.
11. Потулова Н. Просветительное воздействие на заключенных в американских реформаториях / Н. Потулова // Тюремный вестник. – 1909. – № 2. – С. 207–222.

РЕЗЮМЕ

Стремецкая В. А. Роль тюремных библиотек в процессе реабилитации преступников в XIX – начале XX в.

В статье внимание уделяется функционированию тюремных библиотек в зарубежных странах и Российской империи в XIX – начале XX в. Выяснено, что эти библиотеки были достаточно обеспечены книгами разных жанров, периодическими изданиями, пенитенциарные учреждения также издавали собственную периодику, причем в создании последней часто участвовали сами заключенные. Проблемы функционирования тюремных библиотек обсуждались на конгрессах тюремоведов. Утверждается, что печатные издания выполняли развивающую, воспитательную, коррекционно-терапевтическую, рекреационную, адаптационную функции в процессе

реабилитации преступников. Существовали определенные трудности в функционировании библиотек, среди которых преобладали несистематизированность, ненаучный подход к подбору литературы и тому подобное.

Ключевые слова: тюремная библиотека, пенитенциарное заведение, реформаторий, реабилитация преступников, заключенный, книга, периодическое издание.

SUMMARY

Stremetskaya V. The role of prison libraries in the rehabilitation of the prisoners in the nineteenth and early twentieth century.

The article focuses on the functioning of prison libraries in foreign countries and the Russian Empire in the nineteenth and early twentieth century. It is shown that these libraries were provided with enough books of different genres, periodicals and published their own periodicals. The penal issues included the events of the life of the correctional institution and did not contain the reports of various crimes (that was their difference from secular ones). The prisoners could participate in the publication of the newspapers under the guidance of a priest, a director of a prison school or a head of the penitentiary. The newspaper, on the one hand, had to promote the moral and intellectual development of the prisoners, on the other hand had to keep them informed of the events in the world.

The most famous prison periodicals were «Prison Mirror», «Star of Hope», «The summary», «Our Paper», «Reformatory Outlook» and others. The prison libraries contained artistic, journalistic and popular scientific publications that were quite consistent with the level of the prisoners' education. The director of the prison could allow a prisoner reading books that were not included in the catalog, if a prisoner did not know the book's language, or if a prisoner of higher education needed specialized literature. Each prison library should have the books on health, housekeeping, food and beverage utility, the dangers of alcohol, crafts, agriculture, books in foreign languages, on history, geography, anthropology; dictionaries, descriptions of travels had been recommended.

It is interesting to note that some penitentiaries contained reading rooms. The problems of the functioning of prison libraries were discussed at the congresses of the prison theorists.

The author believes that books and periodicals fulfilled the developmental, educational, corrective and therapeutic, recreational, adaptive functions in the rehabilitation of the prisoners. There were some difficulties in the operation of the libraries, such as a lack of system, unscientific approach to the selection of literature, uncertainty about a person who should be engaged in the selection of the books, cataloging them and so on. There were active debates among the experts about the wisdom of reading entertaining and comic books, the books containing violence, pessimistic ones. It was recommended to give preference to those ones which described the manifestation of heroism, sacrifice, love of country.

Key words: a prison library, penitentiary, reformatory, rehabilitation of the offenders, an imprisoned person, a book, a periodical.

УДК 377(09)(47.52/.54)«1960/»

О. В. Шипарьова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИРОБНИЧЕ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ПІВНІЧНО-СХІДНОЇ УКРАЇНИ В 60-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано проблеми розвитку виробничого навчання учнів у закладах професійно-технічної освіти Північно-Східної України на прикладі Сумської області в 60-х роках ХХ століття. Розкрито позитивні та негативні моменти

проходження виробничої практики учнів на підприємствах промисловості. Порушено питання забезпеченості професійно-технічних навчальних закладів виробничими майстернями для проведення якісного виробничого навчання, за допомогою якого формувалися ключові вміння й навички учнів з отримуваних професій.

Ключові слова: *виробниче навчання, виробнича практика, професійно-технічна освіта, Північно-Східна Україна, міське професійно-технічне училище, сільське професійно-технічне училище, технічне училище, базове підприємство, кваліфікований робітник.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку професійно-технічної освіти відбувається її реформування. Здійснено оптимізацію мережі закладів професійно-технічної освіти, урізноманітнено їх типи з урахуванням вимог ринку праці та економічних особливостей розвитку держави. Важливим залишається врахування регіональних особливостей промисловості, сільського господарства, сфери обслуговування на розвиток професійно-технічної освіти. Одним із потужних економічних районів України є Північно-Східний. Недостатня розробленість проблем історичного розвитку професійно-технічної освіти даного регіону зумовлює актуальність дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Питання впливу науково-технічного прогресу на формування робітничих кадрів, зокрема у процесі виробничого навчання розглянув С. Батишев [1], О. Булгаков [2]. Окремі питання вдосконалення системи профтехосвіти та проведення виробничої практики проаналізовано Н. Глазуною [3]. Деякі аспекти виробничого навчання в історичному аспекті ґрунтовно розкрито І. Лікарчуком [4].

Метою статті є аналіз стану виробничого навчання в закладах професійно-технічної освіти Північно-Східної України в 60-х роках ХХ століття (на прикладі Сумщини).

Виклад основного матеріалу. У 1967 році в Сумській області функціонувало 23 навчальні заклади професійно-технічної освіти (ПТО), з яких міських професійно-технічних училищ (МПТУ) – 12, сільських ПТУ (СПТУ) – 8, технічних училищ (ТУ) – 3. Станом на 25.03.1967 р. в навчальних закладах навчалось 10583 учні з 58 спеціальностей для 9 галузей промисловості [5, арк. 15], будівництва та сільського господарства, у тому числі:

- а) для машинобудівної та металообробної промисловості підготовка кадрів кваліфікованих робітників велася у двох МПТУ за 10 спеціальностями в кількості 1059 чол.;
- б) для нафтової промисловості – в одному МПТУ за 3 спеціальностями – 150 чол.;
- в) для зв'язку – в одному МПТУ за 1 спеціальністю – 60 чол.;
- г) для залізничного транспорту – у двох МПТУ за 10 спеціальностями – 1155 чол.;
- д) для будівництва – у семи МПТУ і двох ТУ за 17 спеціальностями – 2974 чол.;

- е) для хімічної промисловості – в одному МПТУ й одному ТУ за 8 спеціальностями – 676 чол.;
- ж) для Міністерства культури – в одному МПТУ за 1 спеціальністю – 270 чол.;
- з) для побутового обслуговування населення – в одному МПТУ за 2 спеціальностями – 226 чол.;
- и) для сільського господарства – у восьми СПТУ за 7 спеціальностями – 3403 чол. [5, арк. 16].

З метою забезпечення якісної підготовки навчальні заклади й обласне управління приділяло багато уваги створенню необхідної матеріально-технічної бази виробничого навчання та укомплектуванню навчальних закладів кадрами майстрів виробничого навчання.

Відповідно до архівних даних [5, арк. 17] у 1967 році в Сумській області була створена база для виробничого навчання (див. табл. 1).

Таблиця 1

Виробнича база в ПТНЗ Сумської області в 1967 році

Назва майстерень	Кількість майстерень	Кількість місць у них
Слюсарна	28	790
Електромонтажна	3	71
Підсилювальних пристроїв	1	30
Пересувна кіноапаратура	1	30
Стаціонарна кіноапаратура	1	15
Кіноелектростанцій	1	30
Автоматичних телефонних станцій	1	30
Токарна	5	135
Електрогазосварочна	4	79
Модельна	1	30
Формовочна	2	60
Сою сарно-монтажна	1	30
Столярна	5	150
Механічної обробки деревини	3	90
Ковальська	2	50
Котельна	1	18
Слюсарно-ремонтна	14	230
Теслярська	1	30
Мулярська	3	90
Штукатурно-малярська	6	165
Ізолювальників	1	30
Теслярсько-столярна	2	60
Монтерів зв'язку – лінійників	1	30
Ковальсько-зварювальна	6	28
Швацька	4	120
Електрослюсарна по КІП	1	30
Усього	99	2451

Як видно із таблиці, найбільше виробничих майстерень створено для підготовки слюсарів (28 % від загальної кількості) та слюсарів-ремонтників (14 % від загальної кількості). На нашу думку, така кількість навчальних майстерень була недостатньою, потребувала подальшого розвитку, оскільки недостатня їх кількість впливала на якість виробничого навчання й формування ключових умінь і навичок учнів відповідних професій.

Навчальні майстерні були оснащені обладнанням, інструментами, приладами, організовані робочі місця для учнів, багато з яких обладнано методичними шафами.

Перехід навчальних закладів на комплектування навчальних груп по 30 чоловік дещо погіршив виробничі умови в навчальних майстернях, оскільки більшість приміщень не дозволяли додатково розмістити 5 робочих місць. Заклади ПТО мали труднощі в закупівлі додаткового обладнання, інструментів у зв'язку з недостатком фінансування. Помітно негативно вирішувалося питання збільшення робочих місць у токарних майстернях, бо Державним комітетом з ПТО не було виділено ні коштів, ні токарних станків. Додаткова установка п'яти токарних станків пов'язана з переобладнанням усього токарного парку. У цей самий час багато училищ потребували встановлення столярних верстатів.

Аналіз архівних джерел показав, що Державний комітет з ПТО лише зобов'язав професійно-технічні навчальні заклади переобладнати майстерні на 30 робочих місць, а питання розширення відповідної матеріально-технічної бази не вирішував [5, арк. 17].

Навчальними закладами приділялося багато уваги добору робіт для навчання в навчальних майстернях. Зокрема учні навчалися виготовляти продукцію, яку випускали цехи базових підприємств. Однак, у таких умовах в області працювали лише 2 ПТНЗ – Сумське МПТУ № 2 та Свіське МПТУ № 3, адже вони мали можливість підібрати навчальні роботи в цехах заводу і за кількістю, і за їх навчальною цінністю, які б відповідали вимогам програми [5, арк. 18].

Такі навчальні заклади, як Конотопське МПТУ № 4, Білопільське МПТУ № 5 та Сумське ТУ № 1, котрі готували кваліфікованих робітників для машинобудування, а також усі СПТУ, навчання учнів проводили на виготовленні продукції за централізованим замовленням, в основі якого лежало виготовлення слюсарно-монтажного та будівельного інструменту, лещат, і лише в Білопільському МПТУ № 5 виробляли вертикально-свердлувальні верстати 2118 А [5, арк. 18].

Відповідно до архівних джерел, навчальні заклади не дотримувалися програмних вимог до окремих спеціальностей. Наприклад, у підготовці кадрів для окремих професій виготовлення слюсарно-монтажного інструменту та лещат не забезпечувало набуття учнями необхідних умінь і навичок, які вимагали кваліфікаційні характеристики. Особливо для груп, які

комплектувалися з учнів з 10-класною підготовкою, вимагалися більш складні види виробів. Але навчальні заклади не мали змоги цього робити, оскільки не отримували відповідних централізованих замовлень. Великих труднощів зазнавали Конотопське МПТУ № 4 та Сумське ТУ № 1 у підготовці електрозварників. Ці ПТНЗ мали добре оснащені зварювальні майстерні, однак на чому навчати учнів цієї професії виявлялося проблемою: не було централізованих замовлень, листового металу, електродів тощо [5, арк. 18].

Аналіз архівних джерел показав, що обласне управління ПТО неодноразово зверталося до Державного комітету з ПТО з пропозиціями підібрати в Держплані УРСР види кінцевої продукції та запропонувати училищам її виготовлення з централізованого поставкою матеріалів і комплектуючих виробів [5].

Не мали труднощів навчальні заклади в підготовці швейних професій, оскільки матеріал училища отримували централізовано й у достатній кількості, а вироби підбирали залежно від професії та періоду навчання. В окреслений період ці навчальні заклади потребували забезпечення їх технологічною документацією та лекалами на виготовлення сучасного на той час одягу.

Аналіз архівних документів обласного управління ПТО 1960-х років дав змогу зробити висновок про те, що ПТНЗ були недостатньо забезпечені навчальними планами та програмами, що погіршувало роботу майстрів виробничого навчання, впливаючи на її якість. З 1965–1966 навчального року введено нові навчальні плани, однак за багатьма спеціальностями станом на 1967 рік не видано до них навчальних програм. Майстри виробничого навчання в роботі використовували навчальні програми, видані 1961–1963 років, багато з яких не відповідали новим термінам навчання. Найменша кількість нових програм в окреслений період була з багатьох будівельних професій [5, арк. 19]. Такий стан з навчальними програмами значною мірою погіршував якість виробничого навчання.

У зв'язку зі збільшенням наповнюваності груп до 30 учнів особливо великі труднощі в роботі відчували майстри виробничого навчання, які здійснювали підготовку токарів, слюсарів-ремонтників, електромонтерів-ремонтників, столярів, арматурників-бетонщиків, арматурників-електрозварників тощо. Така наповнюваність груп знижувала якість виробничого навчання.

Відповідно до архівних джерел виробниче навчання у II півріччі проводилося в навчальних майстернях, на підприємствах, будівництві, у колгоспах і радгоспах [5].

Аналіз архівних джерел дав можливість зробити висновок про забезпеченість учнів робочими місцями на підприємствах [5] (див. табл. 2).

**Стан забезпеченості учнів робочими місцями
на підприємствах у 1967 році**

Типи училищ	К-сть учнів	Навчаються				
		дублерами	у складі учнівських груп	у складі учнівських бригад	у складі робочих бригад	на самостійних роботах
Перший рік навчання						
ТУ	720	111	540	-	-	69
МПТУ	2156	45	1435	198	329	149
СПТУ	981	135	210	-	173	463
Усього	3857	291	2185	198	502	681
%		7,8	56,6	5,1	13,0	17,5
Другий рік навчання						
МПТУ	1526	45	83	409	580	409
СПТУ	662	59	30	-	280	293
Усього	2188	104	113	409	860	702
%		4,7	5,1	19,1	39,3	31,8

Із таблиці видно, що на першому році навчання більшість учнів проходили виробничу практику у складі учнівських груп (56,6 %), а на другому році навчання – у складі робочих бригад (39,3 %); найменше учнів на першому році навчання проходили виробничу практику у складі учнівських бригад (5,1 %), а на другому році навчання – дублерами (4,7 %) та у складі учнівських груп (5,1 %).

Форма навчання на підприємствах визначалася залежно від професії та періоду навчання.

Поряд із позитивними зрушеннями в розвиткові виробничого навчання мали місце й негативні. Траплялися випадки, коли доводилося застосовувати форму навчання дублюванням для таких професій: хімапаратник, токар по металу; машиніст мостових електрокранів; електромонтер-ремонтник; тракторист-машиніст; кіномеханік та інші, для яких важко було дібрати самостійні штатні робочі місця [5, арк. 21].

Значно погіршував умови проведення виробничого навчання й перехід підприємств на нові форми планування та стимулювання робітників, оскільки цехи та ділянки підприємств майже не надавали штатних робочих місць для учнів, не надавали оплачуваних місць для учнівських груп та окремих учнівських бригад, навіть не приймали у бригади дорослих робітників. На нашу думку, подібні проблеми виникали у зв'язку з відсутністю на той час будь-яких нормативно-правових інструментів, які б регулювали відносини училища та підприємства, на якому учні проходять виробничу практику, зокрема положення про виробниче навчання та виробничу практику на підприємствах промисловості.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, виробниче навчання у професійно-технічних навчальних закладах у 60-роках ХХ ст. мало свої позитивні та негативні сторони. З одного боку, активно розвивалася мережа закладів, створювалися нові, технологічно складніші професії, налагоджувалася взаємодія професійно-технічних училищ і підприємств промисловості, сільського господарства, сфери обслуговування. З іншого – потребувала подальшого розвитку нормативно-правова база з регулювання діяльності закладів професійно-технічної освіти, матеріально-технічне забезпечення навчальних закладів майстернями, обладнанням, устаткуванням, приладами, інструментами, що забезпечило якісне виробниче навчання учнів відповідних професій. Подальших наукових розвідок потребує питання розвитку нормативно-правової та матеріально-технічної бази системи професійно-технічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батышев С. Я. Актуальные проблемы подготовки рабочих высокой квалификации / С. Я. Батышев. – М. : Педагогика, 1979. – 224 с.
2. Булгаков А. А. Профессионально-техническое образование в СССР на современном этапе / А. А. Булгаков. – М. : Высшая школа, 1977. – 311 с.
3. Глазунова Н. И. Подготовка рабочей смены: Развитие системы профессионально-технического образования. 1959-1987 гг. / Н. И. Глазунова. – К. : Вища школа, 1987. – 197 с.
4. Лікарчук І. Л. Професійно-технічна освіта України: історичний шлях і перспективи / І. Л. Лікарчук. – К. : Педагогіка, 1999. – 287 с.
5. ДАСО, ф. 3369, оп. 1, спр. 468, 52 арк.

РЕЗЮМЕ

Шипарева А. В. Производственное обучение в учреждениях профессионально-технического образования Северо-Восточной Украины в 60-х годах ХХ века.

В статье проанализированы проблемы развития производственного обучения учащихся в учреждениях профессионально-технического образования Северо-Восточной Украины на примере Сумской области в 60-х годах ХХ века. Раскрыты положительные и отрицательные моменты прохождения производственной практики учащихся на предприятиях промышленности. Поднят вопрос обеспеченности профессионально-технических учебных заведений производственными мастерскими для проведения качественного производственного обучения, с помощью которого формировались ключевые умения и навыки учащихся по получаемых профессий.

Ключевые слова: производственное обучение, производственная практика, профессионально-техническое образование, Северо-Восточная Украина, городское профессионально-техническое училище, сельское профессионально-техническое училище, техническое училище, базовое предприятие, квалифицированный рабочий.

SUMMARY

Shyparova A. Industrial training in vocational education of the North-Eastern Ukraine in the 60-ies of the twentieth century.

At the present stage of the development of vocational education is its reform. Optimization of the vocational education of the diversified types is aimed at meeting the requirements of the labor market and economic characteristics of the state. It is an important

regional perspective of industry, agriculture, services for the development of vocational education. One of the most powerful economic regions of Ukraine is the North-East. The lack of elaborated problems of historical development of vocational education in the region leads to the relevance of the study.

The article analyzes the problems of industrial training of the students in vocational education of the North-Eastern Ukraine as an example of the Sumy region in the 60-ies of the twentieth century. The positive and negative aspects of practical training of the students in industrial enterprises are revealed. In order to ensure quality training the institutions and regional administration paid much attention to the creation of the necessary material and technical base of industrial training and recruiting the staff education masters of industrial training.

The question of provision of vocational education workshops for production of high-quality industrial training by which formed the key skills and abilities of the students received occupations is considered. Vocational and technical education had difficulties in procurement of additional equipment, tools due to the abundance of not funding. The analysis of archival sources has revealed that the State Committee for vocational education only ordered vocational education workshops to convert 30 jobs. The appropriate questions of logistics are not solved.

Thus, industrial training in vocational schools in the 60-ies years of the twentieth century has its positive and negative sides. On the one hand the active development of a network of the institutions has created new, technologically sophisticated professions which are adjusted to interact with vocational schools and industrial, agricultural, service. On the other hand there is a need of further development of the legal framework for regulation of vocational education, logistical support education workshops, equipment, tools, ensuring production quality.

Further scientific studies require the development of regulatory and logistical base of vocational education.

Key words: *industrial training, practical training, vocational education, the North-Eastern Ukraine, urban vocational school, agricultural vocational school, technical school, basic enterprise qualified worker.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 811.161.1'243:371.214.114

З. І. Гирич

Національний аерокосмічний університет
ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»

СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ ТЮРКОМОВНИХ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядається специфіка навчання російської мови іноземних тюркомовних студентів інженерного профілю з урахуванням їх когнітивного стилю та рідної мови. Встановлено, що цим студентам переважно властивий аналітичний когнітивний стиль, відповідно до якого варто застосовувати певні методичні прийоми та стратегії навчання. Подано стратегії оволодіння іноземною/російською мовою під час навчання письма з урахуванням когнітивного стилю студентів. Доведено, що розбіжності в російській і тюркських мовах чинять інтерферуючий вплив на російське мовлення студентів.

Ключові слова: російська мова, тюркські мови, стратегія, прийоми навчання, когнітивний стиль, інженерний профіль, інтерференція, помилка.

Постановка проблеми. На сучасному етапі стоїть завдання розробки методики навчання спеціальних дисциплін різних контингентів учнів (зокрема іноземних тюркомовних студентів вищих навчальних закладів інженерного профілю) спеціальних дисциплін. Ця проблема має першорядне значення ще й тому, що до вищих навчальних закладів України, у тому числі й технічних, щорічно вступає значна кількість іноземних учнів із тюркомовних країн: Туркменістану, Узбекистану, Казахстану, Азербайджану та ін. Ці учні вивчали російську мову в національних загальноосвітніх навчальних закладах і вступають на 1 курс ВНЗ, минувши навчання на підготовчих факультетах. Для них вивчення російської мови є умовою отримання професійної освіти у вищих технічних навчальних закладах.

Діагностичний експеримент, що визначав рівень сформованості комунікативної компетенції в іноземних тюркомовних студентів перших курсів, свідчить про те, що вони, в основному, володіють російською мовою на елементарному рівні. Недостатній рівень володіння російською мовою гальмує оволодіння інших навчальних предметів і є однією із причин відрахування студентів технічних ВНЗ. У зв'язку із цим стоїть завдання пошуку ефективних шляхів навчання російської мови, створення програмного й методичного забезпечення, що враховує специфіку цього контингенту учнів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема навчання іноземних студентів інженерного профілю професійної комунікації висвітлена у дослідженнях І. Б. Авдєєвої, Т. В. Васильєвої, Г. М. Левіної та ін. Проте немає робіт, присвячених методиці навчання російської мови іноземних тюркомовних студентів інженерного профілю.

Метою статті є розгляд специфіки навчання російської мови іноземних тюркомовних студентів інженерного профілю з урахуванням їх когнітивного стилю та рідної мови.

Виклад основного матеріалу. Навчання російської мови іноземних тюркомовних студентів у ВНЗ інженерного профілю має свою специфіку, пов'язану з урахуванням їх когнітивних стилів. На жаль, у процесі підготовки фахівців в інженерних ВНЗ України не враховуються когнітивні стилі й переваги студентів. Урахування когнітивних стилів іноземних студентів інженерного профілю під час навчання професійної комунікації – це порівняно нова лінгводидактична основа оволодіння іноземною/російською мовою.

Далі розглянемо особливості навчання російської мови іноземних тюркомовних студентів інженерного профілю з урахуванням їхніх когнітивних переваг.

Останнім часом у лінгводидактиці, говорячи про певні методики, мають на увазі, передусім, навчання учнів певних стратегій вивчення мови. Під стратегіями оволодіння в межах теорії засвоєння другої мови (SLA 2212 – Second-Language Acquisition) – нового міждисциплінарного напрямку, що розвивається в Західній Європі, – розуміють специфічні дії, види поведінки, прийоми, що використовуються учнями з метою підвищення ефективності сприйняття, засвоєння й використання другої мови [11].

При цьому варто враховувати, що найбільші труднощі в іноземних тюркомовних студентів інженерного профілю пов'язані зі страхом спонтанного, непідготовленого мовлення, а також невмінням здогадуватися про значення слів із контексту. Тому під час навчання російської мови цих студентів «доцільно використання принципів, методів і прийомів, актуальних для вироблення пізнавальних стратегій, необхідних у процесі оволодіння майбутньою професією, з урахуванням когнітивних уподобань учнів інженерного профілю» [1, 289]. Проведене нами анкетування та опитування іноземних тюркомовних студентів інженерного профілю щодо визначення їх когнітивного стилю засвідчило, що їм переважно властивий аналітичний когнітивний стиль.

Відповідно до когнітивних уподобань цих студентів виділяються методичні прийоми: а) орієнтовані на стратегії, властиві іноземним учням інженерного профілю, на які повинен спиратися викладач-русист (довготривала пам'ять, незалежність від контексту, довільне запам'ятовування, аналітичність, послідовність обробки інформації, словоузагальнення, встановлення зв'язку між рідною мовою та іноземною, висока точність вживання слів і застосування правил) і б) орієнтовані на стратегії, які викладач повинен прагнути подолати в учнів даного контингенту (довге входження в роботу, повільне встановлення зв'язків на етапі сприйняття нової інформації та фіксації в пам'яті, відсутність швидкості в усному й писемному мовленні,

швидкості читання, труднощі під час аудіювання, подолання зайвого контролю власної мови, невміння абстрагуватися від неважливого) [1].

Стратегії оволодіння іноземною/російською мовою з урахуванням когнітивного стилю розподіляються за чотирма видами мовленнєвої діяльності. Наприклад, під час навчання письма:

1. Багаторазове повторення правил-інструкцій (за аналогією з формулами).

2. Практичне застосування правил за умови постійного візуального звернення до них.

3. Пошук і використання мовних аналогій, моделей, зразків, синонімів.

4. Опора на когнітивні й загальноінженерну термінологію.

5. Покрокова (як на комп'ютері) зміна словоформ і структури пропозицій.

6. Довге обдумування та промовляння вголос речення перед його написанням.

7. Звернення уваги на головне / специфічне при письмі.

8. Постійне тренування у трансформаціях (опис однієї ситуації різними способами).

9. Опора на архітектоніку інженерного тексту / дискурсу [1].

Як свідчить практика, «комплексне застосування певних методичних прийомів і стратегій навчання, зумовлених когнітивним стилем даного контингенту, дає хороші результати в іноземній аудиторії інженерного профілю. До основних із них можуть бути зараховані: 1) автентичність використаних матеріалів; 2) дедуктивність, аналітичність подання матеріалу; 3) покроковий, концентричний виклад матеріалу; 4) робота строго за заздалегідь заявленим планом; 5) акцент на письмовий аспект мовлення; 6) урахування найбільш важких тем граматики російської мови; 7) позаконтекстні граматичні вправи; 8) акцент на чіткі інструкції, що виключають виноски; 9) численні тренування на матеріалі різних інженерних дисциплін; 10) усне виконання всіх вправ в аудиторії з подальшим їх записуванням по пам'яті вдома; 11) начитування викладачем на диктофон усіх текстів і вправ; 12) аналіз морфологічного складу слів; 13) тематичні списки однокореневих слів і виразів; 14) використання таблиць у якості ілюстрацій; 15) узагальнення, синтезування матеріалу в кінці циклу» [1, 219].

Необхідно враховувати, що ефективність використання різних стратегій залежить від великої кількості змінних, таких як рівень володіння мовою; завдання для виконання; вид мовленнєвої діяльності; фонові знання; умови навчання; мова, що вивчається, і рідна мова та індивідуальні характеристики тих, хто навчається [2]. У деяких дослідженнях наголошується, що й саме примітивне механічне заучування слів може виявитися досить ефективним, якщо учні звикли користуватися

саме цією стратегією, як, наприклад, студенти з Азії [8]. Дане положення є актуальним для навчання російської мови іноземних тюркомовних студентів інженерного профілю.

Результати дослідного навчання, проведеного Н. Ю. Грішиною [4], показали, що вправи, які враховують когнітивний стиль учнів технічних спеціальностей, збільшують обсяг монологічного висловлювання, обсяг інформативної насиченості висловлювання, вживання у висловлюванні нових лексичних одиниць; зменшують кількість помилкових дій у змісті висловлювання, кількість помилкових оформлювальних дій. Це свідчить про позитивний вплив урахування когнітивного стилю учнів технічних спеціальностей на оволодіння ними монологічним мовленням на матеріалі текстів за фахом.

Продуктивне оволодіння зв'язним монологічним мовленням на матеріалі текстів за фахом можливе на основі комплексного вивчення всіх компонентів зв'язного мовлення в їх єдності, з урахуванням труднощів, що впливають як зі складності системи російської мови, так і в результаті впливу рідної (тюркської) мови студентів.

Зазначимо, що викладачі не зважають на відмінності в системах російської та тюркських мов у процесі навчання російської мови іноземних тюркомовних студентів інженерного профілю. Також немає науково обґрунтованої системи коригуючого навчання російської мови для цього контингенту іноземних учнів, що призводить до численних і стійких помилок у мовленні цих студентів.

Виявлення граматичних труднощів, характерних для конкретної національної, а саме тюркомовної аудиторії, відноситься до фундаментальних досліджень, які мають велике теоретичне та практичне значення в галузі викладання російської мови як нерідної. Важливо враховувати, що низка явищ граматичної будови, що співпадає в російській та рідній мовах, але має низьку частотність або іншу сферу вживання в рідній мові, викликає труднощі в іноземних тюркомовних студентів. А розбіжності в російській і тюркських мовах чинять інтерферируючий вплив на російське мовлення студентів. Для підвищення ефективності навчання російської мови тюркомовних студентів-іноземців інженерного профілю основну увагу доцільно приділяти тому граматичному матеріалові, який відсутній у рідній мові студентів. Відповідно до цього Т. В. Булгакова [2], розглядаючи складнощі граматики російської мови для узбеків, формулює такі важливі висновки:

1) Складніше для узбеків засвоїти ті категорії та явища граматики російської мови, яких немає у рідній мові: розрізнення роду імен, займенників та інших частин мови, що змінюються за родами; вибір прийменників, які мають однакове значення; відмінкові управління дієслів російської мови, відмінкові вимоги деяких прийменників. Засвоєння всіх

цих явищ і категорій поза інтерферуючого впливу законів рідної мови спричиняє найбільшу кількість типових помилок.

2) Надто складно узбецькій аудиторії засвоювати граматичні категорії та явища російської мови, які мають компенсатори в рідній мові або у вигляді складних аналітичних форм, або у сфері семантики. Сюди відносяться категорія виду та деякі типи зворотних дієслів. Спираючись на семантику, узбеки часто вибирають неприйнятний для контексту вид дієслова, утворюють неможливі для російської мови зворотні дієслова або ж, навпаки, ігнорують частку -ся в тих дієсловах, де вона обов'язкова.

3) Досить широке коло граматичних категорій і явищ російської мови мають диференційні ознаки в рідній мові учнів. У зв'язку з цим помилками студентів є неправильне для російської мови узгодження присудка в однині з підметом множини, що нормативно для синтаксису їхньої рідної мови; вживання означення в однині при множині означуваного; вживання імен в однині після числівників від п'яти і вище; ігнорування відмінкових вимог російських числівників, диференціація російських називного і знахідного відмінків під час вибору відмінка прямого доповнення.

4) Фонетичні фактори також впливають на засвоєння окремих морфологічних форм і синтаксичних конструкцій. Так, у сферах диференціації роду та диференціації відмінків ненаголошені -о, -а, -ие, -ия та ін. закінчення розрізняються неправильно, що призводить до помилкового визначення роду або відмінка.

5) Іноді правильне засвоєння тих чи інших граматичних явищ російської мови ускладнює спрощена методика викладання відповідного матеріалу вчителями шкіл.

Розглянуті складнощі граматики російської мови для узбеків властиві й іншим тюркомовним студентам.

Отже, «труднощі засвоєння учнями одних категорій або явищ російської граматики пояснюються інтерферуючим впливом рідної мови, тоді як інших – її об'єктивною складністю» [2, 78]. Виявлення й аналіз типових морфологічних і синтаксичних помилок в усному та писемному мовленні студентів, з'ясування причин їхнього виникнення надає можливість розробити науково обґрунтовану методику викладання російської мови як нерідної у ВНЗ, зокрема і в технічному, з урахуванням особливостей обраної спеціальності, вдосконалювати на її основі російське мовлення тюркомовних студентів.

Як відомо, врахування особливостей рідної мови впливає на характер граматичного коментаря, на вибір прийомів семантизації лексичних одиниць, на окремі зміни послідовності, на характер презентації тих чи інших граматичних форм, обсяг тренувальної роботи, типи вправ і завдання. Наприклад, порядок введення простих речень у тюркомовній аудиторії визначається мірою їх складності в системі російської мови та

мірою схожості й розбіжності в російській і рідній мовах. При цьому необхідно, насамперед, вводити прості речення, семантика та структура яких співпадає з аналогічними реченнями рідної мови, а в останню – речення, що мають меншу поширеність у російському науковому стилі й великі невідповідності із системою рідної (тюркської) мови.

Методичну основу навчання російської мови іноземних тюркомовних студентів інженерного профілю складає «навчання аспектів мови й видів мовленнєвої діяльності, організація та проведення уроку, контроль засвоєння навчального матеріалу в різних умовах занять на різних етапах роботи» [7, 25]. Наприклад, під час навчання аудіювання лекцій за фахом найбільш ефективною буде система вправ, побудована на основі опису лінгвістичних труднощів, що виникають у студентів під впливом типологічних відмінностей російської та рідної (тюркської) мов. В умовах, коли рідна й досліджувана мови мають суттєві типологічні відмінності, а навчання відбувається в умовах мовного середовища, серед труднощів аудіювання лекцій за фахом на перше місце виходять лінгвістичні.

Аналіз дисертаційних досліджень з методики викладання російської мови як іноземної Н. А. Висотської [3], А. Ю. Іванової [5], Фен Бо [6] свідчить про те, що у випадку навчання аудіювання лекцій зі спеціальності тюркомовних студентів необхідно додатково розробити систему вправ, що мають на меті зняття інтерферуючого впливу рідної мови. Слідом за Фен Бо ми визначили основні типи вправ, що навчають розуміння живого мовлення:

Перша група (підготовчі вправи) – це вправи, що формують механізми розпізнавання живого мовлення на основі подолання труднощів аудіювання, що виникають на рівні слова, словосполучення, фрази, внаслідок інтерферуючої дії тюркської мови. Вони спрямовані на формування навичок аудіювання.

Друга група (мовні вправи) – це вправи, що забезпечують практику аудіювання на основі комплексного подолання труднощів, які виникають під час розпізнавання смислового змісту живого мовлення внаслідок інтерферуючого впливу тюркської мови. Ці вправи спрямовані на формування вмінь, що забезпечують процес аудіювання.

Наша мета – підготувати студентів до виконання комунікативних вправ.

Висновки. З метою оптимізації навчання російської мови іноземних тюркомовних студентів інженерного профілю доцільно використання принципів, методів і прийомів, актуальних для вироблення пізнавальних стратегій, з урахуванням їхніх когнітивних уподобань, а також урахування типологічних відмінностей російської та рідної (тюркської мови).

Перспективу подальших наукових розвідок розглянутої проблеми бачимо в розробці системи навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності російською мовою іноземних тюркомовних студентів інженерного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдеева И. Б. Лингводидактическая концепция обучения профессиональной коммуникации иностранных учащихся инженерного профиля : дис...доктора пед. наук : 13.00.02 / Авдеева Ирина Борисовна. – Москва, 2006. – 525 с.
2. Булгакова Т. В. Грамматическая интерференция и иные факторы, влияющие на русскую речь узбеков / Т. В. Булгакова. – Ташкент : Изд-во «Фан» УзССР, 1977. – 83 с.
3. Высотская Н. А. Система упражнений, обучающая студентов-вьетнамцев аудированию русской речи (начальный этап) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н. А. Высотская. – М., 1978. – 21 с.
4. Гришина Н. Ю. Обучение студентов технических вузов профессиональной иноязычной коммуникации на основе когнитивной технологии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гришина Наталья Юрьевна. – Санкт-Петербург, 2006. – 204 с.
5. Иванова А. Ю. Экспериментальное исследование эффективности методических приемов обучения аудированию лекций на неродном языке : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / А. Ю. Иванова. – М., 1982. – 25 с.
6. Фэн Бо. Система упражнений для обучения китайских студентов-филологов аудированию лекций по специальности (первый курс российского вуза) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Фэн Бо. – Москва, 2008. – 141 с.
7. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / сост. Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. – 3-е изд., стереотип. – М. : Русский язык. Курсы, 2012. – 552 с.
8. Keefe I Student Learning Styles / V. A. Reston. – National Association of Secondary School Principals, 1979.
9. Oxford R. Language learning strategies: What every teacher should know / R. Oxford. – Boston : Heile & Heile, 1990.

РЕЗЮМЕ

Гирич З. И. Специфика обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля.

В статье рассматривается специфика обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля с учетом их когнитивного стиля и родного языка. Установлено, что этим студентам преимущественно присущ аналитический когнитивный стиль, в соответствии с которым следует применять определенные методические приемы и стратегии обучения. Представлены стратегии овладения иностранным/русским языком при обучении письму с учетом когнитивного стиля студентов. Доказано, что различия в русском и тюркских языках оказывают интерферирующее влияние на русскую речь студентов.

Ключевые слова: русский язык, тюркские языки, стратегия, приемы обучения, когнитивный стиль, инженерный профиль, интерференция, ошибка.

SUMMARY

Girich Z. Specificity of training Russian to foreign Turkic-speaking students of an engineering profile.

The article deals with the specifics of teaching Russian to foreign students Turkic engineering profile with regard to their cognitive style and language. It is established that these students usually inherent an analytical cognitive style, according to which it is necessary to apply certain instructional techniques and learning strategies.

The main of them can be considered: 1) the authenticity of the materials used; 2) the deductive, analytic presentation of the material; 3) step by step, concentric presentation of the material; 4) work strictly on a pre-stated plan; 5) focus on the written aspect of speech; 6) consideration of the most difficult topics of grammar of the Russian language; 7) out of

context grammar exercises; 8) emphasis on the clear guidelines that exclude footnotes; 9) numerous training materials for various engineering disciplines; 10) oral perform of all the exercises in the classroom and their subsequent recording from memory at home; 11) a teacher reading on tape all texts and exercises; 12) the analysis of the morphological structure of the words; 13) the thematic lists one root words and expressions; 14) the use of tables as illustrations; 15) summarizing, synthesizing the material at the end of the cycle.

The posted strategy of learning Russian for teaching writing is based on the students' cognitive style. It is proved that the differences in the Russian and Turkic languages have an interfering effect on the Russian speech of the students. It is found that grammatical difficulties are specific to a particular nation, namely Turkic audience, and relate to basic researches, which are of great theoretical and practical importance in teaching Russian as a foreign language. It is important to bear in mind that a number of phenomena of grammatical structure, texts in Russian and native languages has a low frequency of a particular area of application in their native language, causing difficulties to the foreign Turkic-speaking students. The difficulties in the Russian and Turkic languages arise in the recognition of the semantic content of the live broadcast due to the interfering influence of the Turkic languages.

To optimize teaching Russian to foreign students Turkic engineering profile it is expedient to use the principles, the methods and techniques relevant to develop the cognitive strategies, taking into account their cognitive preferences and typological differences in the Russian and native (Turkic) languages.

Key words: the Russian and Turkic languages, a strategy, training techniques, a cognitive style, an engineering profile, interference, an error.

УДК 796.015.1:796.355-055.2:796.015.26«450.1»

О. М. Гончаренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПОБУДОВА ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВИСОКОКВАЛІФІКОВАНИХ СПОРТСМЕНОК У ХОКЕЇ НА ТРАВІ У ПІДГОТОВЧОМУ ПЕРІОДІ РІЧНОГО ТРЕНУВАЛЬНОГО ЦИКЛУ

У статті розглянуто та проаналізовано планування тренувального процесу висококваліфікованих спортсменок у хокеї на траві в підготовчому періоді річного тренувального циклу. Запропоновано засоби й методи підготовки відповідно до мезоциклів та етапів підготовчого періоду річного тренувального циклу, а також спрямованість тренувальних навантажень.

Встановлено зв'язок між показниками фізичної підготовленості хокеїсток і рівнем техніко-тактичної майстерності. З'ясовано позитивний вплив означеної системи планування навчально-тренувального процесу в 1-ому підготовчому періоді на результати матчів 1-ого змагального періоду річного циклу.

Ключові слова: хокей на траві, макроцикл, підготовчий період, змагальний період, фізичні якості, етап підготовки, тренувальне навантаження.

Постановка проблеми. Однією з ключових проблем підготовки висококваліфікованих спортсменок у хокеї на траві на сучасному етапі є пошук раціональних шляхів удосконалення тренувального процесу, безсумнівно провідне місце в цьому займає планування макроциклів підготовки [2, 5].

Побудова тренувального процесу спортсменів високої кваліфікації в хокеї на траві в річному циклі підготовки здійснюється на основі теорії періодизації спортивного тренування й характеризується такими чинниками [2, 4].

- основними теоретико-методичними поняттями;
- структурою та змістом планування тренувального процесу;
- метою та завданнями спортивної підготовки;
- специфічними й дидактичними принципами підготовки спортсменів;
- організацією контролю за підготовленістю та змагальною діяльністю спортсмена.

Невирішеною залишається проблеми побудови тренувального процесу спортсменів ігрових видів спорту на основі теорії періодизації за схемою здвоєного циклу річної підготовки у зв'язку з переходом проведення чемпіонату України за системою «осінь–весна».

Аналіз актуальних досліджень. Система спортивної підготовки за В. Н. Платоновим (1996) визначається як багатофакторне явище, що містить: мету, завдання, засоби, методи, організаційні форми, матеріально-технічні умови тощо, які, у свою чергу, забезпечують досягнення спортсменом найвищих спортивних показників, а також організаційно-педагогічний процес підготовки спортсменів до змагань.

У структурі підготовки спортсменів виділяють спортивне тренування, змагання, позатренувальні та позазмагальні фактори, які підвищують результативність тренувань і змагань [3].

Аналіз науково-методичних праць дозволяє визначити, що в теперішній час недостатньо висвітленні питання комплексного вирішення проблеми побудови річного макроциклу в ігрових видах спорту, зокрема в хокеї на траві, на основі теорії періодизації [2].

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні запропонованої структури підготовчого періоду висококваліфікованих хокеїсток у річному макроциклі підготовки.

Виклад основного матеріалу. Планування тренувального процесу хокеїсток в основному базується на плануванні саме тренування хокеїсток з урахуванням їхніх технічних, тактичних навичок і фізичних якостей.

Окрім планування спортивного тренування, в побудову тренувального процесу необхідно також включати планування проведення певної кількості контрольних, підготовчих і основних змагань, теоретичної та психологічної підготовки, відновлення спортивної працездатності, засобів і методів контролю за тренувальною та змагальною діяльністю.

У хокеї на траві застосовується двоциклове планування річного навчально-тренувального процесу.

Згідно із закономірностями розвитку спортивної форми, тренувальний цикл у хокеї на траві поділяється на такі періоди: підготовчий, перший змагальний, реабілітаційно-підготовчий, другий

змагальний і перехідний. Ці періоди різняться між собою завданнями, співвідношеннями видів підготовки, обсягом та інтенсивністю тренувальних впливів, що застосовуються. Межі між періодами мають умовний характер. Один період за своїм змістом поступово переходить в інший, що зумовлено необхідністю поступової зміни тренувальних навантажень. Загалом, структура підготовки в хокеї на траві відповідає структурі змагальної діяльності.

Підготовчий період відповідає фазі становлення спортивної форми. Він починається з кожним новим циклом підготовки й завершується початком перших календарних ігор головних змагань. Підготовчий період має виключно важливе значення.

Завданням цього періоду є суттєве підвищення загального рівня функціональних можливостей організму спортсменів, різнобічне та специфічне формування й удосконалення рухових здібностей, навичок і вмінь. Виходячи з цього, його називають ще періодом фундаментальної підготовки. У ньому закладаються основи майбутніх досягнень [5].

У підготовчому періоді створюються всі основні передумови, які дозволять команді в подальшому розпочати змагання на досягнутому рівні та створити умови для подальшого прогресу. Підготовчий період у хокеї на траві починається в січні й може тривати 8–12 тижнів, залежно від регламенту Чемпіонату України.

До головних завдань періоду також відноситься й розвиток фізичних якостей, що найбільш ефективно впливають на підвищення рівня опанування прийомами техніки й тактики гри, підвищення спеціальної працездатності, виховання психічної готовності до змагань [1].

У процесі планування навчально-тренувальної роботи команди підготовчий період умовно поділяють на два етапи: загально-підготовчий і спеціально-підготовчий.

Керуючись теорією періодизації спортивного тренування (Л. Матвеев, 1964–2001; В. Платонов, 1980–2008) під час планування тренувального процесу висококваліфікованих хокеїсток у річному тренувальному циклі застосовується здвоєний цикл підготовки (табл.1).

Таблиця 1

Структура зведеного циклу побудови тренувального процесу спортсменів високої кваліфікації у хокеї на траві протягом року

Цикли	I				II												
Місяці	1–3		4–6		6–7		8–10	1–12									
Періоди	1-й підготовчий		1-й змагальний		2-й підготовчий		2-й змагальний	Перехідний									
Етапи	загально-підготовчий		спеціально-підготовчий		змагальний		загально-підготовчий	спеціально-підготовчий	змагальний	перехідний							
Мезоцикли	втягуючий		базовий розвиваючий		передзмагальний		змагальний		відновлювальний								
Мікроцикли	два втягуючих	ординарний	ударний	відновлювальний	два ударних	відновлювальний	два підвідних	відновлювальний	чергування змагальних, міжігрових і відновлювальних	відновлювальний	втягуючий	ударний	підвідний	підвідний	чергування змагальних, міжігрових і відновлювальних	відновлювальний	відпустка (інд. завдання)

Двоциклова система побудови тренувального процесу є характерною для підготовки хокеїсток у зв'язку з проведенням Чемпіонату України за системою осінь-весна.

Підготовка хокеїсток протягом року поділяється на два тренувальних цикли, які, у свою чергу, складаються з відповідних періодів. До першого циклу входять 1-й підготовчий і 1-й змагальний періоди, до другого – 2-й підготовчий і 2-й змагальний і перехідний періоди.

Річний тренувальний цикл підготовки хокеїсток починається з першого підготовчого періоду, який, у свою чергу, розбивається на три етапи: загально підготовчий, спеціальнопідготовчий та передзмагальний. Тривалість першого підготовчого періоду в командах високої кваліфікації коливається від 50 до 70 днів. Основними завданнями цього періоду є удосконалення рухових здібностей відновлення та вдосконалення техніко-

тактичної майстерності, психологічної підготовки до змагальної діяльності (табл. 2). Як правило, у першому підготовчому періоді проводяться (2–4) навчально-тренувальні збори тривалістю 14–18 днів.

Таблиця 2

Спрямованість і зміст тренувальної роботи хокейної команди в підготовчому періоді (за В. М. Костюкевичем)

№	Основні завдання	Мезоцикли	Мікроцикли	к-ть днів	Основні засоби
1.	Визначення вихідного рівня підготовленості хокеїсток. Відновлення рухових якостей. Поступовий вихід на високий рівень тренувальних навантажень	втягуючий	1- втягуючий 2- втягуючий	7 7	Вправи атлетичного характеру, кроси, аеробіка, плавання, рухливі та спортивні ігри, техніко-тактичні вправи тощо
2.	Визначення раціонального співвідношення обсягу та інтенсивності тренувальних навантажень із метою адаптації систем організму хокеїсток до майбутньої змагальної діяльності. Розвиток аеробної продуктивності. Підвищення рівня МСК. Розвиток алактатних і гліколітичних можливостей хокеїсток	базовий розвиваючий	ординарний ударний відновлювальний	7 7 3	Вправи атлетичного характеру, кроси, фартлек, вправи алактатної та гліколітичної спрямованості, техніко-тактичні й ігрові вправи, змагальна підготовка (контрольні ігри)

3.	<p>Розвиток спеціальних компонентів підготовленості, які відображують специфіку гри в хокеї на траві. Удосконалення техніко-тактичних навичок. Засвоєння нових техніко-тактичних прийомів гри. Адаптація організму хокеїсток до навантажень характерних для змагальних мікроциклів. Розвиток психологічної стійкості гравців до значних тренувальних і змагальних навантажень</p>	<p>базовий стабілізуючий (контрольно-підготовчий)</p>	<p>1-й ударний 2-й ударний відновлювальний</p>	<p>7 7 3</p>	<p>Вправи атлетичного характеру, кроси, аеробіка, плавання, спортивні ігри, техніко-тактичні вправи тощо</p>
4.	<p>Підвищення рівня розвитку швидкості, швидкісно-силових якостей, витривалості, удосконалення спеціальної спритності засобами техніко-тактичної підготовки. Засвоєння спеціальних знань і вмінь з тактики та стратегії гри. Удосконалення техніко-тактичної майстерності хокеїсток. Удосконалення психічної стійкості</p>	<p>передзмагальний</p>	<p>1-й підвідний 2-й підвідний відновлювальний</p>	<p>7 7 3</p>	<p>Вправи атлетичного характеру, вправи алактатної та гліколітичної спрямованості, техніко-тактичні та ігрові вправи, змагальна підготовка, контрольні ігри</p>

до напружених умов змагальної діяльності. Оцінка рівня фізичної та технічної підготовленості хокеїсток. Визначення оптимального складу команди				
--	--	--	--	--

У цілому, у першому підготовчому періоді засоби підготовки розподіляються таким чином:

- неспецифічні (загальнопідготовчі) вправи – 60,0 %;
- специфічні вправи – 40,0 %, у тому числі:
 - спеціальнопідготовчі – 3 %;
- підвідні – 22,0 %;
- змагальні – 15,0 %.

Тренувальні навантаження за спрямованістю в 1-ому підготовчому періоді розподілялися таким чином (рис. 1):

- аеробні – 57 %;
- аеробно-анаеробні – 34,5 %;
- анаеробно-алактатні – 5,5 %;
- анаеробно-гліколітичні – 3 %.

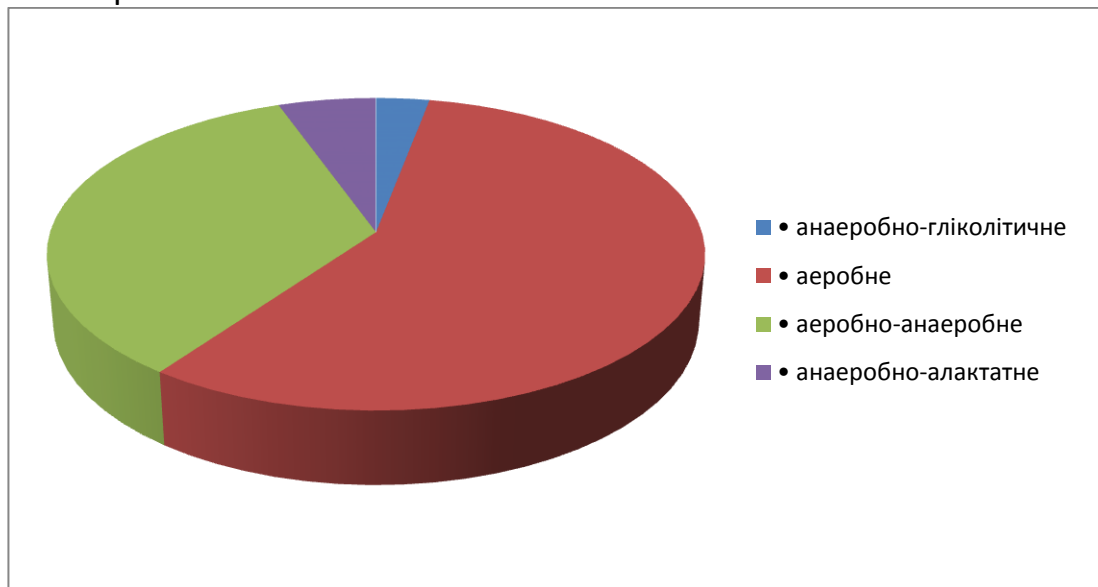


Рис. 1. Співвідношення тренувальних навантажень різної спрямованості у першому підготовчому періоді

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Тренувальний процес як цілісне утворення будується на основі відповідної структури, яка має відносно стійкий порядок об'єднання компонентів даного процесу (його частин, сторін, ланок) і характеризується такими чинниками:

- доцільним порядком взаємозв'язку різних сторін змісту підготовки спортсменів (загальної і спеціальної фізичної підготовки, фізичної та тактичної підготовки тощо);
- необхідним співвідношенням параметрів тренувальних і змагальних навантажень;
- визначеною послідовністю різних ланок тренувального процесу.

Перший підготовчий період річного тренувального циклу є важливою ланкою у плануванні підготовки висококваліфікованих спортсменів у хокеї на траві, який закладає базу фізичної, техніко-тактичної, функціональної, психологічної підготовленості гравців на весь макроцикл.

Запропонована структура та параметри підготовки були апробовані у процесі підготовки команди вищої ліги чемпіонату України й може бути використана під час підготовки висококваліфікованих спортсменок у хокеї на траві команд-учасниць Чемпіонату України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко В. І. Удосконалення фізичної підготовки висококваліфікованих спортсменок у хокеї на траві відповідно до ігрових амплуа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 24.00.01 «Олімпійський і професійний спорт» / В. І. Гончаренко. – Х., 2013. – 21 с.
2. Костюкевич В. М. Моделирование тренировочного процесса в хоккее на траве / В. М. Костюкевич. – Винница : Планер, 2011. – 736 с.
3. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практическое приложение / В. Н. Платонов. – К. : Олимпийская литература, 2004. – 808 с.
4. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высших учебн. заведений. – 2-е изд., испр. и доп. / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 480 с.
5. Федотова Е. В. Соревновательная деятельность и подготовка спортсменов высокой квалификации в хоккее на траве / Е. В. Федотова. – Казань : Логос Центр, 2007. – 630 с.

РЕЗЮМЕ

Гончаренко О. Н. Построение тренировочного процесса высококвалифицированных спортсменов в хоккее на траве в подготовительном периоде годичного тренировочного цикла.

В статье рассмотрены и проанализированы планирование тренировочного процесса высококвалифицированных спортсменок в хоккее на траве в подготовительном периоде годичного тренировочного цикла. Предложены средства и методы подготовки в соответствии с этапами и мезоциклами подготовительного периода годичного тренировочного цикла, а также направленность тренировочных нагрузок. Установлена связь между показателями физической подготовленности хоккеисток и уровнем технико-тактического мастерства. Выяснено положительное влияние указанной системы планирования

учебно-тренировочного процесса в первом подготовительном периоде на результаты матчей первого соревновательного периода годичного цикла.

Ключевые слова: *хоккей на траве, макроцикл, подготовительный период, соревновательный период, физические качества, этап подготовки, тренировочная нагрузка.*

SUMMARY

Goncharenko O. Construction of training process of highly skilled athletes in field hockey in the preparatory period of one year training cycle.

The article discusses and analyzes the planning of the training process of highly skilled athletes in field hockey in the preparatory period of one year training cycle. The means and methods of training in accordance with the stages and mesocycles of preparatory period of one year training cycle, as well as orientation training load are proposed. The association between physical fitness of hockey players and the level of technical and tactical skills is defined. The positive effect of this system of planning the training process in the first preparatory period on the results of the matches of the first competition period of the annual cycle is found.

One of the key problems of training highly skilled athletes in field hockey at the present stage is the search for efficient ways to improve the training process. It is undoubtedly that planning training takes a leading position in the macrocycle.

Construction of the training process of the qualified athletes in field hockey in the annual cycle training is based on the theory of periodization of athletic training and is characterized by the following factors:

- the basic theoretical and methodological concepts;*
- the structure and content of the training planning process;*
- the purpose and objectives of athletic training;*
- the didactic principles and specific training of athletes;*
- the organization of monitoring the preparedness and competitive activity of the athlete.*

The problem of constructing the training process of the athletes of sports game based on the theory of periodization scheme doubled year training cycle in the transition of Ukraine Championship on an «autumn-spring» remains unresolved.

The training process as a holistic education based on the appropriate structure, which has a relatively stable order of joining the components of the process (the parts, the links) and is characterized by the following factors:

- the appropriate order correlation of various aspects of the content of training athletes (general and special physical training, physical and tactical training);*
- the correlation parameters necessary for training and competitive pressures;*
- the sequence of various stages of the training process.*

The first preparatory period of annual training cycle is crucial in planning training of highly skilled athletes in field hockey, which lays the basis of physical, technical, tactical, functional, psychological preparedness of the players for the entire macrocycle.

The structure and parameters of preparation have been tested in preparation Premier League Championship Ukraine and can be used in the preparation of highly skilled athletes in field hockey teams participating in the Championship of Ukraine.

Key words: *field hockey, macrocycle, a preparatory period, a competition period, a physical quality, a preparation phase, a training load.*

УДК 371.13:37.013.42

І. В. Іваній

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ

У статті представлено базові поняття, на основі яких розкрито сутність професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту. Запропоновано новий концептуальний підхід до трактування сутності професійно-педагогічної культури як соціально-педагогічного феномену, що набуває визначеності в контексті єдності загальної, професійної та педагогічної культури фахівця. Визначено, що професійно-педагогічна культура є системним інтегративним утворенням особистості фахівця як суб'єкта фізкультурно-педагогічної діяльності, виявом фізичної культури особистості, професійної культури й загальної культури, узагальненим показником професійної компетентності, основою соціально-педагогічної зрілості та метою професійного самовдосконалення.

Ключові слова: професійно-педагогічна культура, професійна компетентність, соціально-педагогічна зрілість, фахівець фізичного виховання та спорту, фізкультурно-спортивна діяльність.

Постановка проблеми. Модернізація вищої професійної освіти в галузі фізичного виховання та спорту здійснюється в напрямі її переорієнтації з пріоритетів фізкультурно-спортивних на людинотворчі цілі та зміст, загальну рекреаційну функцію, гуманістичну, культуроформуючу сутність фізкультурно-освітньої реальності. Це детермінує новий зміст професійної діяльності фахівця фізичного виховання та спорту на основі сформованої в нього професійно-педагогічної культури. Отже, актуальність дослідження проблеми формування професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту визначається сучасними тенденціями розвитку фізкультурної освіти та необхідністю підготовки компетентних кадрів, спроможних ефективно реалізувати особливі соціальні завдання пізнання, трансляції та створення культури, підготовці нових поколінь до вирішення глобальних гуманістичних, культурологічних, фізкультурних проблем.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення питань, пов'язаних із визначенням наукових основ формування професійно-педагогічної культури фахівців, є одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогічної науки. У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених розглядається зміст цього поняття, наводяться аргументи на підтвердження його багатопланової та складно-організованої структури (О. А. Абдуліна, І. А. Бех, Є. В. Бондаревська, В. М. Гриньова, І. А. Зимняя, І. Ф. Ісаєв, В. Г. Кремень, М. Клоул, О. Я. Савченко, С. О. Сисоєва, Ю. Т. Татур, Е. Шорт та ін.). Учені досліджують різні аспекти цього феномену: методологічний (з використанням різних методологічних підходів щодо визначення структури професійно-педагогічної культури фахівця), морально-естетичний, соціально-психологічний, комунікативний, технологічний, інформаційний, духовний тощо.

Аналіз літературних джерел свідчить, що не дивлячись на постійний інтерес учених до зазначеної проблеми в дослідженнях, як правило, приділяється увага формуванню професійно-педагогічної культури вчителів різного фаху, а досліджень у цьому напрямі стосовно фахівців фізичного виховання та спорту явно недостатньо. Лише в окремих публікаціях на основі існуючого рівня сучасних наукових знань у цій царині досліджуються питання формування професійної культури майбутнього вчителя фізичного виховання [11], фізичної [4] та спортивної [9] культури особистості. У цьому контексті доцільним є виявлення можливостей компетентнісного підходу в дослідженні сутності та структури такого складного феномену як професійно-педагогічна культура фахівця фізичного виховання та спорту.

Мета дослідження – розкрити сутність феномену професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту.

Виклад основного матеріалу. У сучасному суспільстві фахівці фізичного виховання та спорту забезпечують різні специфічні форми фізичної культури – фізичне виховання, спорт, фізична рекреація, фізична реабілітація, адаптивна фізична культура. Особливостями праці фахівця в галузі фізична культура та спорт є те, що її характер у будь-якому випадку має педагогічну спрямованість, оскільки пов'язаний із роботою в системі «людина-людина». У межах цих форм професійна діяльність фахівця пов'язана з розв'язанням широкого кола педагогічних, соціальних, фізичних, культурологічних та інших проблем на основі сформованої в нього професійно-педагогічної культури.

Аналіз літературних джерел із проблеми дослідження засвідчив багатоаспектність її понятійного поля й зумовив необхідність виявлення сутності таких понять, як «культура», «фізична культура», «професійна культура», «педагогічна культура», «професійна компетентність» у філософському, культурологічному, соціологічному, психолого-педагогічному вимірах. При цьому виходили з того, що в останні роки в дослідженні культури як соціального феномену виявляється дві тенденції. Смысл першої тенденції полягає в дослідженні окремих сторін, напрямів культури (культура матеріальна та духовна, культура особистості та культура діяльності, культура спілкування та культура поведінки, культура моральна та культура естетична та ін.) Друга тенденція виявляється у спрямуванні до інтеграції різних сторін культури, представлення її єдиним, цілісним утворенням ([1; 7] та ін.). У дослідженні сутнісної характеристики професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту ми виходили з поєднання двох зазначених тенденцій.

Культуру й механізм її функціонування більшість авторів розглядають на чотирьох рівнях: на першому рівні культура виступає як діалектична єдність матеріальної та духовної культури; на другому – як виявлення професійної культури окремих груп людей; на третьому – як педагогічна культура, носіями якої є люди, які займаються виховною

практикою (як на професійному, так і на непрофесійному рівнях); на четвертому – як професійно-педагогічна культура, тобто конкретна, педагогічна діяльність на професійному рівні [1; 7; 18].

Розгляд різних підходів та аналіз ступеня розробленості феномену культури в науковій літературі ([1; 5; 7 та ін.) показав, що не всі концепції культури, які розвиваються світовою науковою думкою, можуть бути використані в межах гуманітарної парадигми освіти. У якості методологічної основи дослідження ми вибрали так звану «діалогову концепцію» культури М. Бахтіна – В. Біблера [2; 3], яка найбільшою мірою відповідає гуманістичній сутності професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту.

М. Бахтін сприймає культуру як антропологічний феномен, який не зводиться ні до жодного з видів людської діяльності: культура є «... діяльність на можливість діяльності спрямована, тобто робота з самозміни» [2, 107]. Розглядаючи культуру, М. Бахтін дослідив ідеологію поведінки окремої конкретної людини як суб'єкта свідомості та мови з ототожнення себе з мікроспівспільствами у процесі спілкування, діалогу одного з іншим, «Я» з «Ти» [2, 170]. Згідно з діалоговою концепцією, культура є формою існування й розвитку людини, формою самодетермінації свідомості в аспекті відповідальності кожного за перебіг соціально-історичних процесів [2, 38], а також спосіб взаємоіснування індивідів через діалогічне спілкування народів, етносів, рас, націй [2, 178]. В. Біблер, розвиваючи концепцію діалогу культур М. Бахтіна, відзначає, що «культура є там, де є дві (як мінімум) культури, а самоусвідомлення культури є форма її буття на межі з іншою культурою» [3, 85]. Зауважимо, що на взаємозв'язок мови, діалогу та становлення тілесної культури у процесі фізичного виховання вказує В. Косяк: «мистецтво мови, мистецтво тілесної діяльності – не тільки дар природи, але й підсумок фізичного виховання людини» [12, 72].

Такий підхід дозволяє по-іншому підійти до розуміння феномену «культура особистості». Особистість виявляється тільки у співставленні з іншими особистостями, спілкуючись з ними, порівнюючи себе та свої ідеї або полемізуючи із собою [7]. Культура особистості може виявлятися у формах культури побуту, спілкування, культури виробничої діяльності, культури особистісного самовизначення. У змістовому аспекті вона являє собою сукупність духовно-світоглядних, духовно-регулятивних і ціннісних компонентів. При цьому ядром культури особистості є світогляд [7, 75]. М. Ібрагімов теоретично обґрунтував специфіку фізкультурно-спортивного світогляду: «гуманізм як людинолюбство у фізкультурно-спортивному світогляді має формуватися як людино(добро)мірність у її ставленні до своєї тілесності, як життєлюбство в безмірному життєвому просторі, яке спонукає людину до всіляких випробувань» [9, 134].

Фізична культура, як явище загальної культури, являє собою феномен, який демонструє умовність межі між культурою духовною й матеріальною. Поняття «фізична культура» виділяє таку сферу культури, основним змістом якої є процес соціалізації й «окультурення» соціокультурної модифікації тіла (тілесності) людини. Тілесне буття, фізичний стан входять у фізичну культуру як специфічний елемент культури тією мірою й у тому відношенні, у яких вони пов'язані із соціальною життєдіяльністю та є культурною цінністю [16, 142]. На думку Л. Ільїної ставлення до сутності фізичної культури повинно бути як до базової галузі загальної культури «відповідальної» за гармонізацію фізичних якостей даних людині природою, та соціальних, які напрацювало суспільство [11, 8].

За Ю. Євсєєвим, «фізична культура – це частина (підсистема) загальної культури людства, яка являє собою творчу діяльність із засвоєння минулих і створення нових цінностей переважно у сфері розвитку, оздоровлення й виховання» [6, 174]. Б. Шиян визначає фізичну культуру як «сукупність досягнень суспільства в раціональному використанні спеціальних засобів, методів і умов цілеспрямованого фізичного та духовного вдосконалення людини» [18, 23]. В. Сутула на основі аналізу сутності фізичної культури виділяє та показує єдність у прояві двох взаємозумовлених її граней – соціальну (оздоровчу) та педагогічну (виховну) [17, 119].

Фізична культура особистості являє собою складне багатовимірне явище та немає єдиної думки щодо її сутності. Так, М. Віленський під час визначення сутності фізичної культури вчителя фізичного виховання вказує, що вона інтегрує знання трьох важливих універсальних вимірів людського існування, які пов'язані з духовно-пізнавальним опануванням дійсності; здатністю до ціннісного, аксіологічного відношення до світу, фізичної культури; здатністю до соціально-діяльнісного перетворення себе [4, 68]. Б. Шиян визначає «фізичну культуру особистості» як «сукупність властивостей людини, які набуваються у процесі фізичного виховання й вираження в її активній діяльності, спрямованій на всебічне вдосконалення своєї фізичної природи та ведення здорового способу життя» [18, 24]. М. Віленський фізичну культуру особистості фахівця фізичного виховання та спорту визначає як здатність людини здійснювати поліфункціональні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язувати завдання професійного й соціокультурного спектру [4, 75]. У цьому контексті, на нашу думку, фізичну культуру особистості доцільно пов'язати з професійною культурою. Тут слід урахувати думку І. Зязюна, який вважає, що «культура задає систему ціннісних уявлень для кожної людини й регулює її індивідуальну соціальну поведінку, служить базою для постановки та здійснення пізнавальних, практичних, професійних і особистісних завдань» [8, 13].

Отже, фізична культура особистості фахівця фізичного виховання та спорту поєднує в собі професійний і особистісний аспекти, змістово та функціонально пов'язані з такими базовими характеристиками як, насамперед, із загальною (гуманітарною культурою, культурою рухів, культурою тілобудови, культурою фізичного здоров'я) та професійною культурою. Вона є загальною категорією, що уособлює соціокультурний розвиток фахівця як особистісної якості, яка визначає його фізкультурно-спортивну й життєву позицію та готовність до ефективного розв'язання завдань фізкультурно-спортивної діяльності на основі сформованих ціннісних орієнтацій, професійно важливих якостей і здібностей.

Виділення *професійної культури* як атрибутивної властивості професійної групи людей є результатом поділу праці, який виокремлює види спеціальної діяльності (І. Буян, І. Зязюн та ін.) Професія як соціально-культурне явище володіє складною структурою.

В. Гриньова, І. Зарецька, Н. Качуровська та ін. у структурі професійної культури виділяють два блоки: професійно-організаційний (знання, вміння, досвід, майстерність) та соціально-моральний (ціннісне ставлення до праці, морально-вольові якості, визначальне ставлення до предмету, процесу, засобам, результатам та учасникам праці) [7, 76].

І. Зарецька професійну культуру визначає як особистісне утворення, яке відображає ступінь оволодіння фахівцем специфічними теоретичними знаннями та практичними вміннями виконання визначеного виду діяльності, що здійснюється ним на основі сформованої системи певних ціннісних і духовних орієнтирів [7, 77]. Отже, професійна культура особистості розглядається як інтеріоризований компонент загальної культури, який володіє властивостями цілого та виконує функцію її проектування на сферу професійної діяльності та характеризується розвиненими здібностями до вирішення професійних завдань, тобто розвиненим професійним мисленням і свідомістю фахівця. Ми характеризуємо професійну культуру фахівця фізичного виховання та спорту як вияв його наукового світогляду, професіоналізації його мислення, сформованості індивідуального стилю фізкультурно-спортивної діяльності на основі засвоєних життєвих і професійних цінностей, сформованої стійкої професійної позиції та спрямування до професійного самовдосконалення.

Педагогічну культуру фахівця ми розглядаємо як культуру освіти й виховання, яка генетично пов'язана з духовною та професійною культурою. Низка науковців ототожнюють поняття «педагогічна культура» та «професійна культура». Ми підтримуємо думку А. Ільїної [11] та інших, що термін «педагогічна культура» ширший ніж культура професійна. Педагогічною культурою повинні володіти не тільки вчителі, але й фахівці інших профілів: «педагогічна культура – це синтез духовного та професійного в людині, а головне, саме сформованість педагогічної культури дозволить

передати, привити, сформувати ці якості у представників будь-якої професії» [11, 10]. Педагогічну культуру можна розділити на педагогічну культуру діяльності та на педагогічну культуру особистості.

Педагогічна культура діяльності характеризує не лише роботу фахівця, але і його систему цінностей, серед яких необхідно назвати сформовані громадянську й особистісну позиції, кращі зразки людської діяльності та культурно-історичних цінностей. У функціонально-діяльній плані педагогічна культура фахівця фізичного виховання та спорту виявляється у якісному педагогічному супроводі всього різноманіття фізкультурно-оздоровчих програм у різних освітніх установах та інших організаційних структурах фізкультурно-спортивного профілю. Педагогічну культуру особистості фахівця фізичного виховання та спорту складають сукупність таких особистісних характеристик, як педагогічний світогляд, гуманістична спрямованість особистості, творче педагогічне мислення, здатність до інноваційної діяльності, соціально значущі якості (інтелігентність, ерудованість, патріотизм тощо).

Необхідним компонентом залучення фахівця фізичного виховання та спорту до культури виступає його *професійна компетентність*. Слід відзначити, що ідея поєднання формування професійної компетентності з розвитком професійної та педагогічної культури притаманна багатьом дослідникам, зокрема І. Зязюну, В. Лозовій, В. Сластьоніну та ін. погоджуємося з В. Гриньовою, яка стверджує, що компетентність фахівця має «інтегративну природу, тому що її джерелом є різні сфери культури (духовної, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси» [5, 15]. На думку Н. Арановської, професійна компетентність фахівця фізичного виховання та спорту припускає фізичний, культурно-моральний, інтелектуальний розвиток, введення людини в загальний культурний світ цінностей, і саме в цьому просторі людина далі реалізує себе як фахівець, професіонал: з вузької сфери ділової ефективності він переходить у широкий простір культури [1, 118].

У роботі [10] професійну компетентність фахівця фізичного виховання та спорту ми визначили як його інтегральну професійно-особистісну характеристику із сукупністю компетенцій, рівень сформованості яких свідчить про здатність особи реалізувати професійні функції, розв'язувати професійні завдання відповідно до визначених державою освітніх стандартів. Оскільки провідним видом фізкультурно-спортивної діяльності й основним полем реалізації професійної компетентності для фахівця фізичного виховання та спорту є професійно-педагогічна діяльність, ми пропонуємо розглядати професійні компетенції та професійно-значущі особистісні якості як унікальну систему знань, умінь, навичок і професійно

значущих якостей, які у своїй сукупності утворюють професійно-педагогічну культуру фахівця фізичного виховання та спорту.

Засновуючись на результатах аналізу робіт низки вчених, які займаються питаннями структурування професійних компетенцій (Н. Бібік, І. Драч, І. Зимня, О. Пометун, А. Хуторський та ін), а також урахуваючи рекомендації експертів із питань реформування вищої освіти на основі компетентнісного підходу (Б. Оскарсон [14], Ю. Рашкевич [16]), професійну компетентність фахівця фізичного виховання та спорту ми розглядаємо, як утворення, яке складається із ключових, загальнопрофесійних і професійно-предметних компетенцій.

Ключові компетенції визначають стратегію існування фахівця в суспільстві, надають можливість особистості ефективно діяти в різних сферах суспільного життя, детермінують набуття ним нового соціального досвіду, навичок практичної діяльності, забезпечують фахівцеві фізичного виховання та спорту здатність самовизначитися в полікультурному середовищі. Вони пов'язані з орієнтацією фахівця в загальних філософських, соціально-економічних, культурологічних, історичних та інших питань, повинні бути узгодженими не тільки з етнічними та культурними цінностями суспільства, а й відповідати пріоритетам і цілям освіти й мати особистісно зорієнтований характер.

Загальнопрофесійні компетенції є інваріантні до напрямку діяльності, відображають особливості професійної діяльності фахівця в межах професії, вони необхідні для здійснення основних її видів та одночасно реалізують ключові компетенції. Загальнопрофесійні компетенції забезпечують поліпрофесіоналізм, готовність до вирішення загальнопрофесійних завдань (тієї їх сукупності, яку повинен уміти вирішувати фахівець фізичного виховання та спорту з вищою професійною фізкультурною освітою). Ця система компетенцій за своїм складом і різноманіттям відповідає багатоаспектності діяльності фахівця, складності виконуваних функцій та особливому соціальному завданню пізнання, трансляції та створення культури.

Професійно-предметні компетенції відображають конкретну специфіку професійної діяльності, їхня реалізація зумовлена опануванням загально-професійних і ключових компетенцій. Ці компетенції за своєю сутністю є професійно-функціональні та професійно-комунікативні знання й уміння, що забезпечують підготовку фахівця до конкретних для даного напрямку об'єктів і предметів праці (учитель фізичної культури, тренер, організатор фізкультурно-рекреаційної діяльності тощо), передбачають опанування алгоритмами діяльності з моделювання, проектування, наукових досліджень, досягати досягнення культури та вносити свій внесок у її розвиток.

Професійно-значущі якості фахівця – це здібності особистості, які зумовлюють, визначають продуктивність широкого кола професійної та

соціально-педагогічної діяльності фахівця фізичного виховання та спорту. Вони є тим фактором, який подібно каталізатору може підвищити або понизити ефективність перебігу професійно-педагогічної діяльності й інтенсивність вияву тих чи інших компетенцій. Розрізняють загальні та спеціальні здібності [20]. До загальних (соціальних) здібностей ми відносимо пізнавальні, розумові, комунікативні та інші якості; досягнення рівня компетентності, здатність до підвищення кваліфікації, соціально-професійну мобільність тощо. До спеціальних (професійних) здібностей ми відносимо такі якості, як емпатію, толерантність, комунікабельність, сила волі, прагнення до самовдосконалення, креативність тощо.

Загально визнаним є положення про те, що одним із критеріїв сформованості професійно-педагогічної культури є особистісна зрілість фахівця (одним із яскравих прикладів створення портрету мотивації формування й удосконалення професійної культури є теорія потреб А. Маслоу [13]). У педагогічній літературі особистісна зрілість розглядається як складова більш широкого поняття – соціальної або соціально-педагогічної зрілості (М. Лебедик, В. Радул, Г. Яворська та ін.). З точки зору педагогічної акмеології соціально-педагогічна зрілість особистості – наймасштабніша категорія, яка характеризує певний ступінь розвитку особистості, що сприяє творчому освоєнню різних видів культур, пов'язаних зі значними професійними, педагогічними, особистісними й соціальними досягненнями [15].

Отже, ураховуючи предмет нашого дослідження, розглядаємо соціально-педагогічну зрілість як певну мету й важливий показник сформованості професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту, а саму ж соціально-педагогічну зрілість розглядаємо як більш широке утворення.

Із наведених характеристик складових професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту витікає їх тісний взаємозв'язок. Система професійних компетенцій і професійно значущих якостей фахівця відображають інтеграцію знань, умінь і навичок, особистісних якостей, які є передумовою ефективної фізкультурно-педагогічної діяльності, та саме вони розкривають сутність професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту. Схематично їх взаємозв'язок представлено на рисунку 1.

Узагальнення вищезазначених положень дозволяє стверджувати, що **професійно-педагогічна культура фахівця фізичного виховання та спорту** є системне інтегративне утворення у структурі особистості фахівця, вияв фізичної культури особистості, культури фахівця й загальної культури, узагальнений показник професійної компетентності й основа соціально-педагогічної зрілості та мета професійного самовдосконалення.

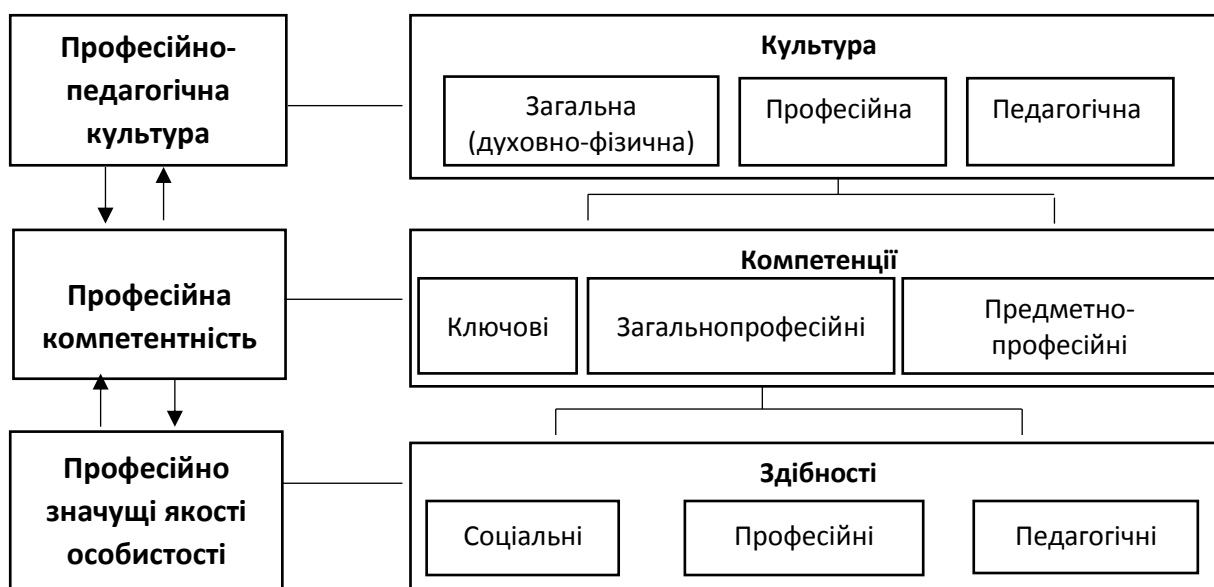


Рис. 1. Взаємозв'язок професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту з базовими поняттями

Висновки. У результаті проведених досліджень встановлено, що професійно-педагогічна культура фахівця фізичного виховання та спорту поєднує в собі професійний і особистісний аспекти, змістово й функціонально пов'язані з іншими особистісними базовими утвореннями, насамперед – фізичною культурою особистості, культурою фахівця, загальною культурою, професійною компетентністю, що зумовлює сформованість соціально-педагогічної зрілості фахівця. Професійно-педагогічна культура є загальною категорією, що уособлює соціокультурний розвиток фахівця як особистісної якості, яка визначає фізкультурно-спортивну й життєву позицію, соціально-педагогічну зрілість і суспільно-корисну діяльність особистості та готовність до ефективного розв'язання завдань фізкультурно-спортивної діяльності на основі сформованих знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, професійно важливих якостей.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з визначенням структури та змісту професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту, обґрунтуванню організаційно-педагогічних умов її формування в процесі професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арановская Н. Подготовка специалиста как социокультурная проблема / Н.Арановская // Высшее образование в России. – 2004. – № 4. – С. 115–119.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Наука, – 1979. – 324 с.
3. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Наука, – 1990. – 419 с.
4. Виленский М. Я. Качество образования по физической культуре в высшей школе в инновационных проявлениях / М. Я. Виленский // Сборник науч.трудов РАЕН, Международный фонд «Знамя Победы». – Москва – Смоленск : «Смядынь». – 2008. – № 4. – С. 62–78.

5. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний та методичний аспекти : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. М. Гриньова. – К., 2001. – 45 с.
6. Евсеев Ю. И. Физическая культура / Ю. И. Евсеев. – Ростов Н/Д : Феникс, 2002. – 384 с.
7. Зарецкая И. И. Профессиональная культура личности: понятийный аппарат педагогики и образования / И. И. Зарецкая // Сб. науч. тр. / отв. ред. Е. З. Ткаченко. – Екатеринбург : УрГАФК, 1996. – Вып. 2. – С. 72–77.
8. Зязюн І. А. Філософія сучасної професійної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К. : Віпол, 2002. – С. 11–57.
9. Ібрагімов М. «Людиномірність» як категорія практичної філософії у поліваріантності фізкультурно-спортивного світогляду / Михайло Ібрагімов // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 2. – С. 128–136.
10. Іваній І. Компетентнісний підхід до професійної підготовки вчителя фізичної культури / Ігор Іваній // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб.наук.пр.Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – 2013. – № 1 (21). – С. 43–48.
11. Ильина А. Н. К вопросу о профессионализме деятельности учителя физической культуры / А. Н. Ильина // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 3–4. – С. 7–10.
12. Косяк В. А. Людина та її тілесність у різних формах культури : навчальний посібник / В. А. Косяк. – Суми : Університетська книга, 2010. – 318 с.
13. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2003. – 351 с.
14. Оскарсон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Оценка качества профессионального образования. Доклад / под общ. ред. В. И. Байденко, Дж. Ван Зантворта. – Европейский фонд подготовки кадров (ЕФО). Проект ДЕЛФИ. – М., 2001. – С. 44–51.
15. Радул В. В. Соціально-професійна зрілість / В. В. Радул. – Кіровоград : Імекс ЛТД, 2002. – 242 с.
16. Рашкевич Ю. М. Побудова навчальних програм на основі компетентнісного підходу [Електронний ресурс] / Ю. М. Рашкевич. – Режим доступу : <http://kubg.edu.ua/rashkevych.pdf>.
17. Сутула В. О. Системоутворювальна функція фізичної культури / В.О. Сутула // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2014. – № 1 (39). – С. 118–121.
18. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б. М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – Ч. 2. – 248 с.

РЕЗЮМЕ

Иваний И. В. Сущность профессионально-педагогической культуры специалиста физического воспитания и спорта.

В статье представлены базовые понятия, на основе которых раскрыта сущность профессионально-педагогической культуры специалиста физического воспитания и спорта. Предложен новый концептуальный подход к обоснованию сущности профессионально-педагогической культуры как социально-педагогического феномена, который приобретает определенность в контексте единства общей, профессиональной и педагогической культуры специалиста. Определено, что профессионально-педагогическая культура является системным интегративным образованием личности специалиста как субъекта физкультурно-педагогической деятельности, выявлением физической культуры личности, культуры специалиста и

общей культуры, обобщенным показателем профессиональной компетентности, основой социально-педагогической зрелости и целью профессионального самоусовершенствования.

Ключевые слова: *профессионально-педагогическая культура, профессиональная компетентность, социально-педагогическая зрелость, специалист физического воспитания и спорта, физкультурно-спортивная деятельность.*

SUMMARY

Ivanii I. The essence of professional pedagogical culture specialist of physical education and sport.

The essence of professional pedagogical culture of physical training and sport specialist is revealed in the article. Basic notions such as «culture», «physical culture», «professional culture», «pedagogical culture», «professional competence» as parts of professional-pedagogical culture of specialist are exposed. In the process of investigation we have found out that the professional-pedagogical culture of physical training and sport specialist combines the professional, pedagogical and personal aspects. They are combined functionally and by the content with other basic formations, first of all with general culture, professional competence that causes formation of social-pedagogical maturity of a specialist.

Scientific knowledge about professional pedagogical culture of a specialist as integral social-pedagogical phenomenon that gains definiteness in the context of unity of a person's physical culture, specialist's culture and general culture has been deepened and extended. The essence of professional pedagogical specialist's culture is considered as formation that consists of basic, general professional, professional specialization competences and professional significant characteristics of a person, which reveal integration of knowledge, skills, habits; personal, social and pedagogical abilities that is precondition of effective physical-pedagogical activity.

It has been defined that professional-pedagogical culture is a systemic integrative formation of specialist's personality as a subject of physical-pedagogical activity, as an expression of physical culture of a person, culture of specialist and general culture, as a generalized index of professional competence, basis of social-pedagogical maturity and the aim of professional self-perfection. Understanding of conception of physical culture of pupils' personality allows making a conclusion that cultural formation of a personality is the basis for functioning of all components of physical culture because humanistic valued relations run through all its components.

Professional and pedagogical culture is a common category that represents the social and cultural development as a specialist personal quality that defines sports and life position, social and educational maturity and socially useful activity personality and willingness to effectively solve problems of sports activities on the basis of existing knowledge, skills, values, professionally important qualities.

Key words: *professional pedagogical culture, professional competence, social-pedagogical maturity, a specialist of physical training and sport, sport activity.*

УДК 371.134

I. В. Козаченко

ДВНЗ «ДПУ імені Григорія Сковороди»

ТЕХНОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ) ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито сутність поняття «технологічна готовність» як інтегративну, значиму якість особистості, визначено її етапи, рівні та структуру,

а саме висвітлено основні її компоненти (мотиваційний, інформаційно-змістовий, оцінно-рефлексивний), критерії (мотивація студента, яка спонукає його до формування технологічної готовності; система знань, необхідних для розуміння сутності та структури інноваційних технологій і способів роботи з ними; здатність адекватно оцінювати власні результати роботи з інноваційними технологіями, прагненні до професійного самовдосконалення) та показники.

Ключові слова: технологічна готовність, професійна діяльність, діагностична методика, майбутні фахівці.

Постановка проблеми. Нинішній стан соціально-економічного розвитку українського суспільства зумовлює необхідність підготовки освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, утвердження її як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної, правової держави. Освіта є основою розвитку особистості, її інтелектуального багатства, запорука майбутнього України. Провідна роль у цьому процесі належить педагогові. Загальні процеси реформування вищої освіти України в контексті завдань Болонського процесу актуалізують звернення до питань інноваційних процесів у галузі освіти, що виникали в різні історичні періоди й визначають її розвиток сьогодні.

Аналіз актуальних досліджень. Питання формування готовності фахівця до здійснення професійної діяльності розглядається в багатьох аспектах: психологічні аспекти процесу формування готовності (М. І. Дьяченко, Л. О. Кандибович, Н. Д. Левитова, В. О. Моляко, О. В. Проскура, А. Ц. Пуні, С. І. Равикович, Л. І. Разборова, О. О. Ухтомський та ін.); проблеми формування готовності майбутнього педагога до професійної реалізації (І. М. Богданова, Ж. М. Володченко, А. О. Деркач, К. М. Дурай-Новаківська, Л. П. Кадченко, Д. С. Мазоха, В. О. Сластьонін, Є. С. Шевчук, О. Г. Ярошенко та ін.); готовність педагогів до здійснення різних напрямів педагогічної діяльності (О. В. Безпалько, Н. О. Головка, А. І. Капська, Г. С. Костюк, Н. В. Кузьма, О. Г. Мороз, Р. М. Пеньковаї, О. Г. Штепа, В. І. Щербина та ін.) [3, 1].

Такі вітчизняні вчені, як А. Киверял В. Мадзігон, А. Рацул, Д. Тхоржевський та інші вивчали та вивчають питання підготовки майбутнього вчителя технологій до професійної діяльності, розкривають теоретичні, методичні й організаційні засади його фахової майстерності.

О. Коберник, В. Сидоренко, Г. Терещук звертають увагу на питання підготовки майбутнього вчителя технологій до здійснення проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання. Проблема формування готовності є неновою, але достатньо складною та багатогранною, тому в сучасних умовах оновлення й реформування системи освіти набуває актуальності та гостроти. Разом із тим не висвітленою залишається проблема підготовки майбутніх учителів технологій до здійснення художньо-технічної діяльності в школі. Як наслідок, недостатньо опрацьовано питання готовності

майбутніх учителів технологій до формування художньо-технічних умінь в учнів основної школи, що визначає доцільність визначення її сутності, розробки критеріїв і показників названого виду готовності.

Мета статті – розглянути та визначити сутність поняття «технологічна готовність», виділити основні її критерії та показники.

Виклад основного матеріалу. Концепція педагогічної освіти наголошує на необхідності посилення технологічної складової підготовки сучасного вчителя, сутність якої полягає в готовності до практичного застосування набутих знань щодо особливостей використання в навчальному процесі сучасних технологій, до вироблення особистісної педагогічної концепції.

У психолого-педагогічних джерелах «готовність» визначається як активно-діяльнісний стан особистості, установку на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання. Зазначимо, що в педагогічних наукових розвідках поняття «готовність» і «підготовка» диференціюються. «Готовність» потрібно розглядати як результат процесу підготовки, а «підготовка» як процес, що формує готовність особистості до діяльності. Готовність особистості до діяльності виявляється, передусім, у її здатності до організації, виконання й регулювання своєї діяльності. Проблеми формування готовності вчителя до професійної діяльності вирішуються у працях В. Арестенко, Р. Гуревича, Р. Гуріна, О. Іваницького, Л. Морської, К. Дурай-Новаківської, М. Кобзева, А. Міщенко, В. Тамаріна, В. Сластьоніна та інших. Проблема педагогічного професіоналізму було присвячено праці таких науковців, як А. Алексюк, І. Багаєва, Є. Барбіна, І. Богданова, М. Букач, Н. Гузій, В. Горбенко, В. Гриньова, І. Ісаєв, Н. Кузьміна, В. Міжєриков, І. Підласий, О. Пехота, О. Рудницька, В. Синенко, С. Сисоєва, А. Столяренко, І. Харламов та інші.

Категорія «готовність» вживається в літературі для визначення її як умови та регулятора діяльності й розглядається по-різному, залежно від специфіки професійної діяльності. Проблема формування готовності до професійної діяльності майбутніми вчителями розглядається в педагогічній літературі у двох площинах: функціональній та особистісній. У функціональному контексті готовність тлумачиться як психофізіологічний стан, який забезпечує швидкість актуалізації необхідного досвіду. За умов особистісного підходу, поняття готовність розглядається як стійка характеристика особистості, що здатна успішно виконувати професійну діяльність. Тому однозначного тлумачення поняття готовності в педагогічній літературі немає.

У психолого-педагогічних дослідженнях категорія готовності розглядається як багатогранне, ємнісне, інформаційно насичене поняття. Відомі підходи, у яких готовність розглядається як стан (М. І. Дьяченко, Є. П. Ільїн, Н. Д. Левітов, Д. О. Мехіладзе, Р. А. Нізамов, Л. С. Нерсисян, В. М. Пушкін, В. А. Ядов), як якість особистості (Є. А. Павлютенков,

К. К. Платонов, В. В. Серіков, Е. І. Федорчук, В. Д. Шадріков), як комплекс здібностей (Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн), як синтез певних особистісних якостей (В. О. Кретецький), як системне особистісне утворення (С. В. Васильєва, А. В. Ведєнов, М. І. Дяченко, Л. О. Кандибович); як феномен установки (О. В. Імедадзе, О. М. Леонтєє, Д. М. Узнадзе), як цілісне стійке особистісне утворення (І. В. Бужина, А. Ф. Ліненко, Г. В. Троцко), інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення (С. А. Литвиненко), як інтегративна якість особистості, так і умова й регулятор успішної професійної діяльності (І. В. Гавриш) [4].

М. І. Дьяченко, Л. О. Кандибович, В. О. Пономаренко розглядають готовність як психологічний стан, налаштованість, що включає в себе переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки, націлені на певну поведінку у виконанні завдань [5].

Р. В. Овчарова, А. К. Осницький, С. Н. Пряжников, Д. І. Узнадзе визначають готовність як психічний стан особистості, але наголошують на потенційній активізації переважно психічних функцій під час майбутньої професійної діяльності [6].

Учені К. А. Абульханова-Славська, С. І. Годник, В. І. Лещинський розглядають готовність як категорію суб'єктності, яка виникає внаслідок осмислення нового персонального досвіду під час формування професійної готовності. На думку А. Ф. Ліненко, готовність – цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну й вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування [7].

О. М. Пехота, В. О. Сластьонін [8] розуміють готовність як складне соціально-педагогічне явище, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості й систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій. Зокрема В. О. Сластьонін виділяє якості, що характеризують сутність готовності до педагогічної діяльності, а саме: «...здібності до ідентифікації себе з іншими або перцептивну здібність; психологічний стан, що відображає динамізм особистості, багатство її внутрішньої енергії, волю, ініціативу, винахідливість». Серед інших якостей він виділяє емоційну стабільність, професійно-педагогічне мислення [8].

Найбільш повно, на нашу думку, визначено сутність готовності до професійної діяльності Л. В. Кондрашовою. Вона зазначає, що готовність це – «складне особистісне утворення, що включає в себе ідейно-моральні та професійні погляди й переконання, професійно-педагогічну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, працездатність, установку та творчу педагогічну працю, здатність до визначення труднощів, до самооцінки її результатів, потребу у професійному самовихованні та яке забезпечує високу результативність педагогічної роботи» [3]. Учена

наголошує, що виділені аспекти формування готовності повинні розглядатись у тісній взаємодії, у комплексі. Тільки комплексність може забезпечити розвиток особистісних якостей, виконувати регуляторну функцію професійної поведінки, виступати умовою ефективності професійної діяльності.

Отже, у дослідженнях різних авторів відсутнє єдине трактування поняття готовності. Позитивним є те, що автори намагаються розглядати формування готовності як інтегративний, комплексний, індивідуальний, динамічний, складний процес.

Готовність до професійної діяльності наділена внутрішньою структурою й зумовлена педагогічними умовами професійної підготовки в умовах ВНЗ.

Готовність учителя до професійної діяльності доцільно розглядати у трьох рівнях: особистісна, теоретична й технологічна готовності. Ми звертаємо нашу увагу саме на технологічну готовність, яка розглядається як інтегративна, значима якість особистості, до складу якої входять різні компоненти.

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дозволили виділити структурні компоненти технологічної готовності майбутніх учителів іноземної мови (англійської) до професійної діяльності.

Оскільки компонент – це складова частина, елемент будь-чого, то результат поєднання та розвитку виділених нами компонентів будуть складати єдину систему формування готовності до професійної діяльності. У сучасній літературі з педагогіки немає єдиної думки щодо визначення структурних компонентів готовності до діяльності.

Так, В. О. Сластьонін у професійній готовності педагога до професійної роботи виокремлює два взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний (особистісний) і виконавський (процесуальний). Залежно від досліджуваного напрямку професійно-педагогічної діяльності науковцями визначаються різні сукупності компонентів готовності [8].

Погляди А. Ф. Ліненко співпадають із попереднім дослідником. Учений виділяє такі компоненти: особистісний (емоційно-інтелектуальний, вольовий, мотиваційний) та операціонально-технічний, що включає інструментарій педагога [7].

М. І. Дяченко, Л. А. Кандибович, В. О. Понамаренко виділяють мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний компоненти [5].

На думку Т. Ф. Бельчевої [9], «...складові структури технологічної готовності до професійної діяльності не можуть бути незмінними, оскільки вони, насамперед, залежать від специфіки цієї діяльності та особистісних якостей». Вона виділяє діяльнісний блок готовності, особистісний і змістовий, а також компоненти: ціле-мотиваційний, емоційно-вольовий, гностично-операційний, креативний, рефлексивно-інтеграційний.

Зазначимо, що окремі науковці (Л. В. Кондрашова, Г. В. Троцько [3; 10]) виокремлюють орієнтаційний компонент, зміст якого складають

ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є принципи, погляди, переконання, готовність діяти відповідно до них. Обов'язковим компонентом готовності до професійно-педагогічної діяльності науковці визначають оцінний або оцінно-регулятивний (І. В. Бужина), оцінно-результативний (І. В. Гавриш) [4] компонент, який включає самооцінку своєї професійної підготовки й відповідності процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам. Залежно від специфіки предмета дослідження автори до структури готовності включають також деякі інші компоненти: емоційно-вольовий, психофізіологічний (Л. В. Кондрашова Г. В. Троцко), інтеграційний (О. М. Пехота), креативний (С. О. Литвиненко) тощо.

Можна зауважити, що такі розбіжності у визначенні компонентного складу зумовлені, передусім, предметом дослідження науковця, різним контекстом розгляду проблеми, методологічними засадами й авторською концепцією дослідження. Однак зазначимо, що різні трактування цього поняття не виключають, а розширюють і поглиблюють уявлення про досліджуваний феномен.

Спираючись на аналіз наукової літератури, урахувавши специфіку діяльності вчителя іноземних мов ми виділили такі структурні компоненти: мотиваційний, інформаційно-змістовий, оцінно-рефлексивний.

Мотиваційний компонент дає змогу виявити професійно значущу потребу майбутнього вчителя до педагогічної діяльності й мотиви формування професійної готовності до здійснення професійної діяльності, передбачає стан мобілізації внутрішніх сил майбутнього педагога до здійснення діяльності в навчанні, продукування цілей педагогічної діяльності майбутнього вчителя іноземних мов в умовах пробільності.

Інформаційно-змістовий компонент формування технологічної готовності майбутнього вчителя іноземних мов у професійній діяльності вміщує комплекс знань про зміст навчання, зміст педагогічної діяльності, знання про структуру педагогічної діяльності у визначених умовах, самооцінку рівня сформованості готовності до застосування різноманітних методик у професійній діяльності, про професійні знання з різноманітних сфер навчання, специфіки методики навчання.

Оцінно-рефлексивний компонент технологічної готовності вчителя іноземних мов до майбутньої професійної діяльності передбачає окреслений конкретний вияв готовності на рівні явища. Це явище може бути виражене у формі вирішення педагогічної ситуації, методичної задачі, практичного фрагменту заняття в умовах застосування різноманітних технологій навчання, у формі проектування навчального процесу.

Кожний структурний компонент технологічної готовності характеризується показниками та критеріями. За їх проявом можна робити висновки про ступінь сформованості цього особистісного утворення.

На основі аналізу вищезазначених досліджень, а також змісту визначених нами компонентів технологічної готовності майбутніх учителів іноземної мови (англійської), а саме: мотиваційного, інформаційно-змістового, оцінно-рефлексивного нами були визначені такі критерії та показники (див. таб. 1):

Таблиця 1

Критерії та показники рівня сформованості технологічної готовності учителів іноземної мови (англійської)

Критерії	Показники
Мотиваційний	
Мотивація студента, яка спонукає його до формування технологічної готовності	Усвідомлення значущості технологічної готовності для успішної професійної діяльності; Позитивна мотивація щодо вдосконалення володіння інноваційними технологіями
Інформаційно-змістовий	
Система знань, необхідних для розуміння сутності та структури інноваційних технологій і способів роботи з ними	Інноваційна обізнаність у впровадженні інноваційних педагогічних технологій; Володіння інформацією про сутність та структуру інноваційних педагогічних технологій
Оцінно-рефлексивний	
Здатність адекватно оцінювати власні результати роботи з інноваційними технологіями, прагненні до професійного самовдосконалення	Уміння передбачати можливі потреби та проблеми професійної діяльності; Реалізація потреб у саморозвитку під час застосування інноваційних технологій у професійній діяльності; Креативність у використанні інноваційних технологій для вирішення поставлених завдань

Таким чином, процес формування готовності майбутнього вчителя іноземних мов до професійної діяльності детермінується, з одного боку, загальними засадами професійної підготовки вчителя для сучасної системи освіти, з іншого – специфікою профільного навчання як особливого освітнього середовища, що висуває до професійної підготовки вчителя окремі умови, виражені в структурі готовності до професійної діяльності. Виділена й уточнена структура готовності та її зміст дозволяють нам розробити основні труднощі формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання різноманітних технологій, форм і методів у професійній діяльності, виокремити педагогічні умови, що не забезпечують ефективність такого процесу.

Дослідження свідчать, що до основних труднощів, пов'язаних із технологічною готовністю, можна віднести:

а) нерозробленість механізму реалізації педагогічної технології в конкретному навчальному закладі;

- б) недостатня поінформованість учителів з проблем організації та проведення занять із використанням різноманітних педагогічних технологій;
- в) відсутність сертифікованих критеріїв оцінки ефективності даної роботи;
- г) велике навантаження педагогів навчальною та іншими видами діяльності, обмеженість ресурсів тощо.

Висновки. Таким чином, категорія «готовність» вживається в літературі для визначення її як умови та регулятора діяльності й розглядається по-різному, залежно від специфіки професійної діяльності. Дослідники розглядають поняття «готовність» по-різному. Відомі підходи, у яких готовність розглядається як стан, комплекс здібностей, синтез певних особистісних якостей, системне особистісне утворення, феномен установки, цілісне стійке особистісне утворення, інтегральне, багаторівневе утворення та регулятор успішної професійної діяльності. Спираючись на дослідження наукової літератури, було визначено п'ять компонентів: мотиваційний, операційно-діяльнісний, інформаційно-змістовий, оцінно-рефлексивний та емоційно-вольовий. Виділена й уточнена структура готовності та її зміст дозволяють нам розробити технологію формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання різноманітних технологій, форм і методів у професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ильин Е. П. Мотивации и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
2. Квадріціус Л. В. Професійна самоосвіта вчителя / Л. В. Квадріціус // Управління школою. – 2006. – № 13. – С. 35–38.
3. Кондрашова Л. В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01. / Л. В. Кондрашова. – М., 1989. – 42 с.
4. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. – Харків, 2006. – 572 с.
5. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
6. Гін А. О. Прийоми педагогічної техніки: Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотний зв'язок. Ідеальність : посібник для вчителів. – Луганськ : Начальна книга. Янтар, 2004. – 84 с.
7. Осницкий А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека [Электронный ресурс] / А. К. Осницкий // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2012. – № 2 (22). – С. 5.
8. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія / А. Ф. Ліненко. – Одеса : ОКФА, 1995. – 80 с.
9. Сластенин В. А. Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 308 с.
10. Бельчева Т. Ф. Педагогічне цілеспрямовання як чинник професійного розвитку вчителя / Т. Ф. Бельчева // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. – М. : Мелітополь, 2005. – Вип. 8. – С. 48–52.

11. Савченко О. Професійна підготовка вчителів / О. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 11. – С. 45–47.

РЕЗЮМЕ

Козаченко И. В. Технологическая готовность учителей иностранного языка к профессиональной деятельности.

В статье раскрыта сущность понятия «технологическая готовность» как интегративного, значимого качества личности, определены ее этапы, уровни и структура, а именно освещены основные ее компоненты (мотивация студента, которая побуждает его к формированию технологической готовности, система знаний необходимых для понимания сути и структуры инновационных технологий и способов работы с ними, способность адекватно оценивать собственные результаты работ с инновационными технологиями, желания к профессиональному самосовершенствованию), критерии и показатели.

Ключевые слова: технологическая готовность, профессиональная деятельность, диагностическая методика, будущие специалисты.

SUMMARY

Kozachenko I. Technological readiness of foreign teachers language (English) for professional work.

The current state of socio-economic development of Ukrainian society necessitates the preparation of educated, moral, mobile, constructive and practical people capable of cooperation, intercultural interactions that have a deep sense of responsibility for the fate of the country, establishing it as a sovereign, independent, democratic, social, legal state. Education is the basis of personality, its intellectual wealth, the key to the future of Ukraine. The leading role in this process belongs to the teacher. The general process of reform of higher education in the context of Ukraine objectives of the Bologna process actualizes an appeal of innovation in the sphere of education that emerged in different historical periods and determined its development today.

The most complete essence of readiness for professional work is given by L. V. Kondrashova. Readiness is a complex personality formation, including ideological and moral and professional attitudes and beliefs, vocational and educational orientation mental processes, self-control, optimism teaching, performance, installation and creative educational work, the ability to determine the difficulties to self-evaluation of its results, the need for professional self and providing highly effective pedagogical.

Readiness of a teacher to professional activity should be considered at three levels: personal, theoretical and technological. We turn our attention to the technological readiness, which is regarded as integrative, significant quality of the individual, which consists of various components.

The analysis of scientific literature on the researched topic allowed to identify the structural components of technological readiness of future teachers of foreign languages (English) for professional careers.

Based on the analysis of scientific literature, given the specificity of teachers of foreign languages, we have identified the following structural components: motivation, informative, contents, evaluative, reflective. Dedicated structure and its components allow us to develop a content technology of the training of future teachers of foreign languages to use various technologies, forms and methods of professional activity.

Key words: technological readiness, professional activity, diagnostic technique, future specialists.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ОСОБИСТІСНОЇ ТА РЕАКТИВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У СПОРТСМЕНІВ ПОЖЕЖНО-ПРИКЛАДНОГО СПОРТУ

У статті вивчено особливості тривожності спортсменів пожежно-прикладного спорту за допомогою методики «Дослідження тривожності» (авт. Ч. Д. Спілберг. Адаптований варіант Ю. Л. Ханіна). У дослідженні взяло участь 102 спортсмени пожежно-прикладного спорту, які поділені на три групи за ознакою рівня ефективності їх спортивної діяльності. У результаті дослідження було встановлено особливості виразності рівнів тривожності у групах досліджуваних. Доведено, що надто високий і надто низький рівень тривожності є небажаним з погляду успішності змагальної діяльності спортсменів пожежно-прикладного спорту.

Ключові слова: спортсмени, пожежно-прикладний спорт, надійність, змагальна діяльність, спортивний стаж, тривожність, реактивна тривожність, особистісна тривожність.

Постановка проблеми. Пожежно-прикладний спорт – вид спорту, до якого входять комплекси різноманітних прийомів, застосовуваних у практиці гасіння пожеж [3, 3]. Пожежно-прикладний спорт покликаний розвинути життєво необхідні в роботі рятувальника якості – силу, витривалість, швидкість реакції, уміння витримувати значні фізичні навантаження та працювати в диму при високих температурах.

Змагання (особисті та командні) з пожежно-прикладного спорту включають різні поєднання вправ у подоланні перешкод, підйомах пожежними сходами, в умінні користуватися пожежно-технічним оснащенням тощо. У сучасній програмі пожежно-прикладного спорту – шість видів змагань (усі виконуються в бойовому одязі пожежного) [3, 27]. Однією з вправ пожежно-прикладного спорту, де людина може перевірити свій дух і силу волі, є підйом штурмовою драбиною спочатку на другий, потім на третій і нарешті, на четвертий поверх навчальної башти. Для новачків слід поступово підбирати навантаження, оскільки вони відразу не зможуть подолати ті навантаження, які можуть витримувати підготовлені спортсмени, тому цей спорт розрахований так, щоб кожен бажаючий переборов у собі всі свої страхи і став людиною, по-справжньому потрібною іншим людям.

Усі види вправ містять у собі елементи різних видів спорту: волейболу, футболу, легкої атлетики, гімнастики тощо.

Отже, умови змагань спортсменів пожежно-прикладного спорту, без перебільшення, можна назвати екстремальними. Це, у свою чергу, провокує підвищення в них нервово-психічного та емоційного напруження, тривожності, виникнення негативних психічних станів, погіршення здоров'я тощо. Тривога, страх, сумніви здатні дезорганізувати спортивну діяльність. Такі стани виникають під впливом сукупності конкретних умов та індивідуальних особливостей спортсменів.

Слід зауважити, що, під час прогнозування спортивної надійності спортсмена пожежно-прикладного спорту, необхідно звертати увагу й на вивчення рівня тривожності, адже невисокий її прояв є небажаним і навіть загрозливим для безпеки суб'єкта діяльності. Отже, для спортсмена пожежно-прикладного спорту є бажаною розвинена емоційно-вольова сфера, а саме: здатність до саморегуляції та самоконтролю. Вивчення особливості тривожності особистості є, на наш погляд, дуже важливим, адже саме тривожність певним чином зумовлює поведінку спортсмена в конкретній змагальній ситуації.

Аналіз актуальних досліджень. Інтерес до проблеми тривожності знайшов відображення в роботах багатьох учених, таких як В. А. Бакеєв, В. К. Вілюнас, Ю. М. Забродін, Н. Д. Левітв, О. Г. Мельниченко, Х. Айзенк, Р. Кеттелл, Е. Левітт, О. Маурер, Ч. Спилбергер, Дж. Тейлор та ін. Вони надають великого значення дослідженню стану тривоги, що є універсальною формою емоційного передбачення неуспіху, яка бере участь у механізмі саморегуляції, сприяючи мобілізації резервів психіки та стимулюючи пошукову активність (А. Є. Ольшаннікова, І. В. Пацявічус). З іншого боку, відомо, що за межами оптимальних значень тривога робить негативний вплив на поведінку й діяльність індивіда (В. А. Бодров, Є. О. Калінін, О. С. Нікітіна, Ч. Спилбергер, Б. А. Вяткін). Хронічне переживання тривоги як нерівноважного стану та постійна готовність до його актуалізації формують новоутворення особистості – тривожність (А. І. Захаров, Л. В. Макшанцева, А. М. Прихожан, А. О. Прохоров та ін.).

Доведено, що підвищена тривожність є негативною характеристикою та несприятливо позначається на життєдіяльності людини (Г. Ш. Габдреева, У. Морган, Дж. Саразон, Дж. Тейлор та ін.). Це зумовлює необхідність створення ефективних методів корекції високої тривожності.

Також були проаналізовані наукові роботи багатьох вітчизняних учених, зокрема Д. В. Лебєдева, А. С. Куфлієвського, С. М. Мордюшенка, С. М. Миронця, І. О. Полякова, Є. М. Рядинської, А. Г. Снісаренка, О. В. Тімченка, які вивчали проблему професійної та функціональної надійності й ефективності діяльності фахівця в системі ДСНС Україна.

Мета статті: вивчення особливостей тривожності спортсменів пожежно-прикладного спорту.

Методи дослідження. З метою вивчення особливостей рівня тривожності особистості спортсмена пожежно-прикладного спорту було використано методику «Дослідження тривожності» (авт. Ч. Д. Спілберг. Адаптовий варіант Ю. Л. Ханіна), націлену на виявлення особливостей особистості та ситуаційної тривожності. Більшість відомих методів дозволяє вивчати тривожність взагалі, не беручи до уваги ситуаційні зміни, вплив на особистість зовнішніх факторів, особливості реакції особистості на зазначені фактори. Даний метод дозволяє більш повно та всебічно

проаналізувати особливості тривожності особистості, порівняти рівні виразності ситуаційної та особистісної тривожності.

Виклад основного матеріалу. Термін «тривожність» нерідко використовують і для позначення більш широкого кола переживань, що виникають незалежно від конкретної ситуації. Багатогранність і семантична невизначеність понять тривоги та тривожності в психологічних дослідженнях є наслідком використання їх у різних значеннях.

Тривожність – переживання емоційного неблагополуччя, пов'язане з передчуттям небезпеки або невдачі. Будь-яка нестабільність, порушення звичного ходу подій може призвести до розвитку тривожності. Розрізняють тривожність як емоційний стан (ситуативна тривожність) і як стійку рису (особистісна тривожність) [2, 32].

На відміну від страху, який породжується конкретними причинами та пов'язаний головним чином із загрозою самому існуванню людини як живої істоти, тривожність зазвичай має невизначений характер і виникає при загрозі (нерідко – уявної) людині як особистості. Іноді ставиться знак рівності між страхом і тривожністю. У той же час вважають, що тривожність, тривога передують страху, який виникає, коли небезпека вже усвідомлена й конкретизована [4, 57].

Процес розвитку тривоги за Ч. Д. Спілбергером складається з таких компонентів: вплив стресогенних факторів (ситуації спортивної діяльності), сприйняття загрози й сам стан тривоги. Цим він показує, що психічні та фізіологічні зрушення в організмі відбуваються на стадії сприйняття спортсменом загрози, детермінантної тривоги є передбачення невдачі [2, 33].

Зазначимо, що ситуативна (реактивна) тривожність як стан характеризується цілою низкою переживань, які відчуває особистість: напруження, стурбованість, нервозність. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію та може відрізнитись інтенсивністю й динамічністю.

Як правило, ситуативна тривожність породжується об'єктивними умовами, що містять імовірність неуспіху та неблагополуччя. У нормі у тривожності є привід, тобто людина знає, чому вона турбується: через майбутній іспит, через неприємності на роботі. У таких умовах тривожність може відігравати позитивну роль, оскільки сприяє концентрації енергії для досягнення бажаної мети, мобілізації резервів організму й особистості для подолання можливих труднощів. Тобто ситуативна тривожність має пристосувальний характер, якщо не перевершує оптимального рівня. Байдужість до труднощів і безвідповідальне ставлення до поставлених цілей за повної відсутності ситуаційної тривожності знижує ефективність діяльності й не дозволяє добитися найкращих результатів. Однак і підвищена ситуативна тривожність, за якого збудження та неспокій значно перевищують рівень можливих труднощів, знижує результативність діяльності [1, 93; 4, 53].

Що стосується особистісної тривожності, то – це стійка індивідуальна характеристика, яка відображує особливості схильності особистості до тривоги. Окрім цього, особистісна тривожність припускає можливість суб'єкта діяльності сприймати досить широке коло ситуацій як загрозливих, що, у свою чергу, дає відповідь на ці ситуації у вигляді конкретної реакції. Як схильність, особистісна тривожність активізується під час сприйняття певних стимулів, які розцінюються людиною як небезпечні.

Рівень особистісної тривожності дозволяє прогнозувати ймовірність виникнення станів тривоги в майбутньому. Високотривожні суб'єкти будуть сприймати ситуації з наявністю стресорів як більш загрозливих і будуть відчувати більш виражений рівень ситуативної тривожності.

У свою чергу, особистісна тривожність поділяється на загальну та специфічну.

У першому випадку особистісна тривожність має характер, не пов'язаний з особливостями ситуації. Це означає, що високотривожні суб'єкти в більшості ситуацій випробовуватимуть високий рівень ситуативної тривожності.

У другому випадку тривога виникає лише в певних ситуаціях і пов'язана з особливостями сприйняття специфічних стресорів. Тому індивіди з високим рівнем особистісної тривожності відчують стан тривоги в одних ситуаціях і можуть відчувати себе досить спокійно в інших ситуаціях [1, 121; 2, 33].

Певний рівень тривожності – природна й обов'язкова особливість активної особистості. Для кожної людини, а для спортсмена особливо, характерний індивідуальний оптимальний рівень тривоги, при якому психофізичні можливості максимальні. Кожному спортсменові притаманна «зона оптимального функціонування» психіки. Ефективність діяльності спортсмена буде найкращою, коли рівень збудження знаходиться в межах цієї зони. Так, на думку Ю. Л. Ханіна, спортсмени будуть досягати своїх кращих результатів за умови найвищого збудження, інші – за повного розслаблення, треті – за помірною рівня збудження [4, 88].

У нашому дослідженні брали участь група експертів – це діючі тренери та судді. Окрім експертів, взяли участь спортсмени пожежно-прикладного спорту віком від 17 до 30 років (Збірні команди Національного університету цивільного захисту України (м. Харків), Головного управління ДСНС у Харківській області та Академії пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля (м. Черкаси)). Так, на підставі результатів експертних оцінок, усіх спортсменів пожежно-прикладного спорту, які брали участь у нашому дослідженні, розділили на три групи за ознакою рівня ефективності їх спортивної діяльності.

До першої групи (*високий рівень ефективності спортивної діяльності*) увійшли 25 осіб, віком від 22 до 30 років, мають досвід

виступів на змаганнях міжнародного й національного рівнів понад 5 років і мають спортивну кваліфікацію з пожежно-прикладного спорту.

До другої групи (*середній рівень ефективності спортивної діяльності*) увійшли 43 особи віком від 17 до 20 років. Спортивний стаж із пожежно-прикладного спорту становить від 1-го до 3-х років. Мають у своєму активі кілька виступів на змаганнях обласного рівня, мають II-й та III-й спортивні розряди або ж ще не мають спортивних розрядів.

У результаті проведеного дослідження було встановлено, що у спортсменів, спортивний стаж яких від одного до трьох років, реактивна тривожність є найбільш виразною, порівняно з колегами з 1-ї та 2-ї груп. Результати в обох випадках є достовірними на рівні $p \leq 0,05$. (див. табл. 1 та рис. 1).

Таблиця 1

Виразність особистісної та реактивної тривожності у спортсменів з пожежно-прикладного спорту

Вид тривожності	1-а гр. (M±m)	2-а гр. (M±m)	3-я гр. (M±m)	t (1, 2)	t (1, 3)	t (2, 3)
Реактивна тривожність	34,27±1,10	38,14±1,05	58,22±1,14	2,54*	15,12*	12,96*
Особистісна тривожність	28,44±0,72	32,73±1,06	34,13±1,10	3,35*	4,33*	0,92
* $p \leq 0,05$						

Можна припустити, що такі дані зумовлені віковими особливостями та недостатнім рівнем розвиненості навичок саморегуляції психічного стану в менш досвідчених спортсменів.

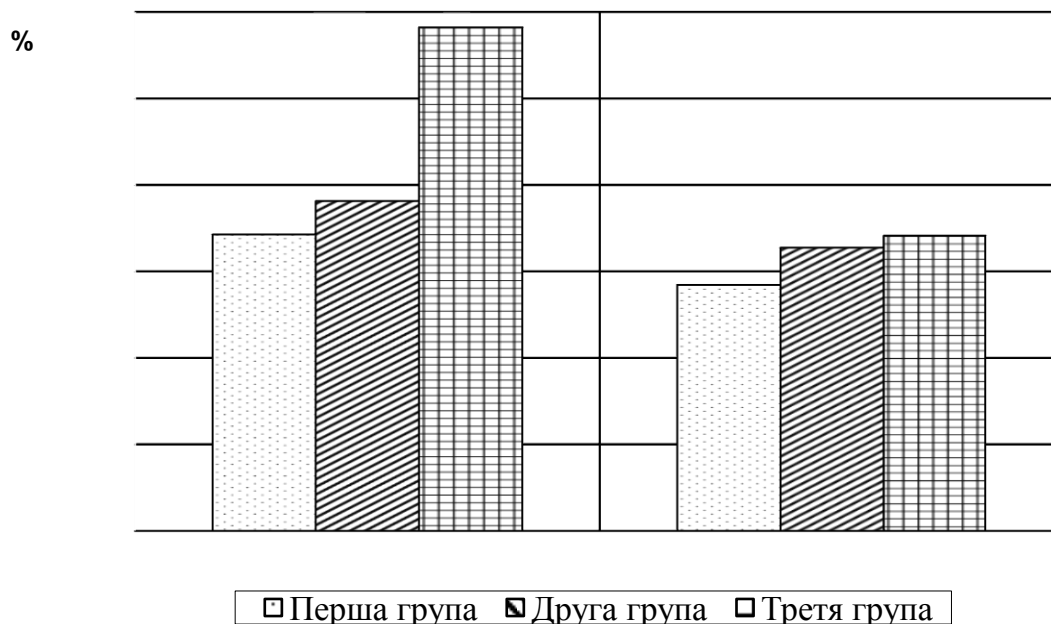


Рис. 1. Рівні виразності особистісної та реактивної тривожності у групах спортсменів із пожежно-прикладного спорту з різним спортивним досвідом та кваліфікацією

Стосовно особистісної тривожності слід зауважити, що в найбільш досвідчених і кваліфікованих спортсменів, порівняно з колегами з 2-ї та 3-ї груп, рівень тривожності є найнижчим (не перевищує 28 балів). Результати в обох випадках є достовірними на рівні $p \leq 0,05$.

Наступним кроком вивчення особливостей тривожності у спортсменів з пожежно-прикладного спорту було визначення рівнів її виразності. Отримані дані наведено в таблиці 2 та рисунку 2.

Таблиця 2

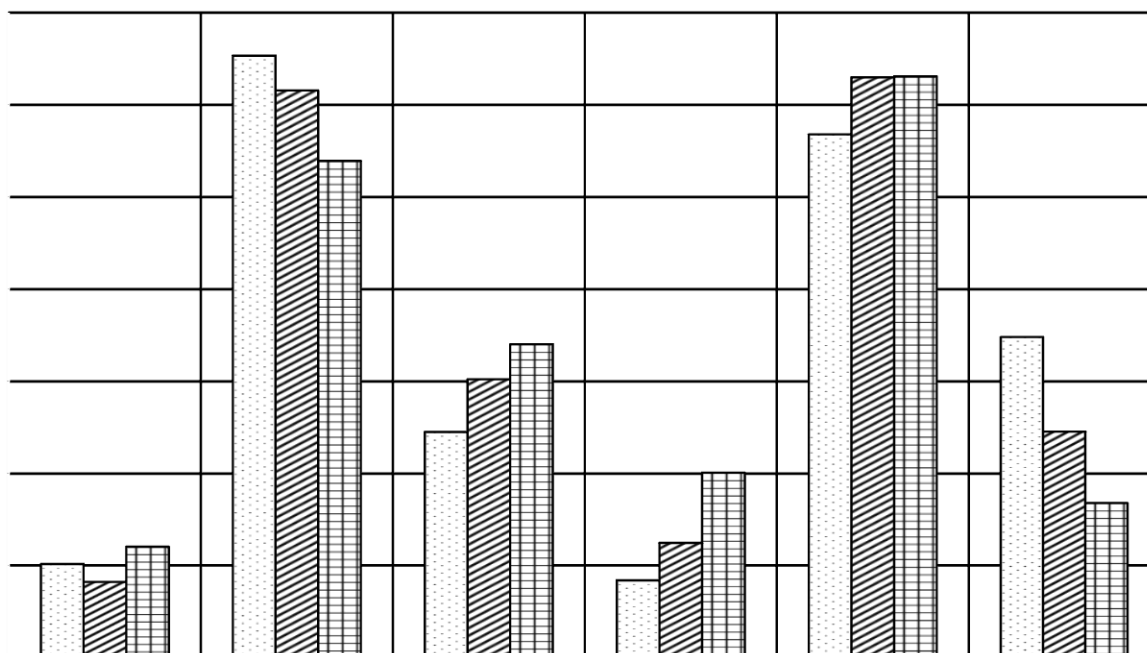
Показники рівнів виразності особистісної та реактивної тривожності у спортсменів з пожежно-прикладного спорту з різним спортивним стажем

Вид	Рівень виразності	1-я гр. (%)	2-а гр. (%)	3-а гр. (%)	ϕ (1, 2)	ϕ (1, 3)	ϕ (2, 3)
ОТ	Високий	10,15	8,20	12,04	0,39	0,34	0,07
	Помірний	65,34	61,57	53,92	0,40	0,85	0,46
	Низький	24,51	30,23	34,04	0,46	0,75	0,30
РТ	Високий	8,37	12,45	20,10	1,13	2,17*	1,08
	Помірний	56,81	62,99	63,09	0,44	0,36	0,57
	Низький	34,82	24,56	16,81	1,04	2,65**	1,70*

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

%



□ Перша група ▨ Друга група ▩ Третя група

Рис. 2. Рівні виразності особистісної та реактивної тривожності у спортсменів із пожежно-прикладного спорту з різним спортивним стажем

Зазначимо, що достовірних розходжень між показниками рівнів виразності особистісної тривожності серед спортсменів пожежно-прикладного спорту з різним спортивним стажем та кваліфікацією не виявлено.

Достовірні розходження відмічаються між досліджуваними з 1-ї та 3-ї груп відносно показника виразності високого рівня ситуативної тривожності ($f=2,17$, при $p\leq 0,05$). Також встановлено, що у спортсменів зі спортивним стажем від 1 до 3 років найменш виражений показник низького рівня реактивної тривожності порівняно з колегами з 1-ї та 2-ї груп. Результати є достовірними на рівні $p\leq 0,01$ та $p\leq 0,05$ відповідно.

Узагальнюючи отримані дані, можна сказати, що найбільш тривожними є спортсмени пожежно-прикладного спорту, спортивний стаж яких складає від одного до трьох років. В умовах змагань такі спортсмени пожежно-прикладного спорту не можуть ефективно контролювати свій передстартовий стан і припускаються помилок уже під час старту.

Висновки. Зважаючи на відмічену важливість емоційно-вольових процесів у забезпеченні психологічної надійності, безпомилковості спортсменів пожежно-прикладного спорту, відзначено особливості виразності рівнів тривожності у групах досліджуваних. Так, перша група спортсменів зі спортивним досвідом понад 5 років відрізняється найнижчим рівнем реактивної тривожності. А найбільша кількість спортсменів із високим рівнем тривожності зафіксована в 3-й групі досліджуваних. Виходячи з цього, необхідним є введення корекційних прийомів, націлених на зниження рівня реактивної тривожності в менш досвідчених спортсменів. Також пропонуємо ввести низку заходів зі спортивної адаптації, результатом проведення яких буде зниження реактивної тривожності як відповіді на вплив стресової ситуації.

Вважаємо за необхідне додати, що надто низький рівень тривожності є також небажаним, з погляду спортивної надійності (а отже й безпомилковості у змагальній діяльності) спортсмена, оскільки може свідчити про недостатній рівень мотивації та нехтування правилами змагань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гогунев Е. Н. Психология физического воспитания и спорта [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. Н. Гогунев, Б. И. Мартьянов. – М. : Академия, 2004. – 224 с. : ил. – (Высшее образование). – Гриф : Рек. МО РФ.
2. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов [Текст] / А. Карелин. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
3. Змагань з пожежно-прикладного спорту [Текст] / Федерація пожежно-прикладного спорту України. – Київ, 2011. – 95 с.
4. Ханин Ю. Л. Стресс и тревога в спорте, международный сборник научных статей [Текст] / сост. Ю. Л. Ханин. – М. : Физкультура и спорт, 1983. – 288 с.

РЕЗЮМЕ

Краснокутский Н. И. Особенности проявлений личностной и реактивной тревожности у спортсменов пожарно-прикладного спорта.

В статье изучены особенности тревожности спортсменов пожарно-прикладного спорта посредством методики «Исследование тревожности» (авт. Ч. Д. Спилберг. Адаптированный вариант Ю. Л. Ханина). В исследовании приняли участие 102 спортсмена пожарно-прикладного спорта, которые разделены на три группы по признаку уровня эффективности их спортивной деятельности. В результате исследования были установлены особенности выраженности уровней тревожности в исследуемых группах. Доказано, что слишком высокий и слишком низкий уровень тревожности является нежелательным с точки зрения успешности соревновательной деятельности спортсменов пожарно-прикладного спорта.

Ключевые слова: спортсмены, пожарно-прикладной спорт, надежность, соревновательная деятельность, спортивный стаж, тревожность, реактивная тревожность, личностная тревожность.

SUMMARY

Krasnokutskiy M. I. The features of personal and reactive anxiety of athletes of fire-applied sports.

The article states that the fire-applied sport is an extreme sport. The fire-applied sports is a sport which consists of a set of various techniques used in firefighting practice. The fire-applied sport aims to develop vital in the rescue of quality - strength, endurance, reaction time, the ability to withstand heavy exercise and work in smoke at high temperatures.

One of the exercises of fire-applied sport where people can test their spirit and willpower are climbing the ladder first assault on the second, then the third and finally the fourth floor of training tower. The beginners should gradually pick up the load, because they just cannot overpower those loads that can withstand trained athletes, because this sport is designed so that everyone overcome all his fears and become man really needed other people. All types of exercises include elements of different sports: volleyball, football, athletics, gymnastics and others.

To predict sports reliability of an athlete you need to pay attention to the study of anxiety level, as an extremely high level of its undesirable and even threatening the subject's safety. The aim of the article is to study of the features of anxiety athletes of fire-applied sports. The method of research is the method «studies of anxiety» (by Ch. D. Spielberg, adapted version by Y. L. Hanin) aimed at identifying personality traits and situational anxiety.

The article states that today we distinguish anxiety as an emotional state (situational anxiety) and as a stable trait (personal anxiety). The notion of situational and personal anxiety of personality is considered. The results of the study of anxiety athletes of fire-applied sports are given. 102 athletes of fire-applied sports participated in the study. They are divided into three groups on the basis of efficiency sports activities. The study distinguishes the features of expressed levels of anxiety in the groups. Thus, the 1st group of athletes with more than 5-year- experience have the lowest level of reactive anxiety. The largest number of athletes with a high level of anxiety recorded in the 3rd group. In the terms of competition these athletes cannot effectively control their condition and suggest pre-start errors already from start. Therefore, it appears necessary to introduce remedial techniques aimed at reducing anxiety in reactive less experienced athletes. Too high and too low anxiety are undesirable in terms of the competitive activities of fire-applied sport athletes.

Key words: athletes, fire-applied sports, reliability, competitive activity, sports experience, anxiety, reactive anxiety, personal anxiety.

Л. С. Левченко, І. М. Іонова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ПРОЕКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено аналіз суттєвого змісту понять «умови» й «педагогічні умови», запропоновано власне визначення педагогічних умов творчої самореалізації старшокласників, обґрунтовано педагогічні умови творчої самореалізації старшокласників у навчальній проектній діяльності, а саме: проведення методичної роботи з учителями щодо питань організації навчальної проектної діяльності зі старшокласниками; спрямування мотиваційно-ціннісної сфери старшокласників на розвиток власного творчого потенціалу в процесі навчальної проектної діяльності; оволодіння старшокласниками сукупністю знань і вмінь навчальної проектної діяльності.

Ключові слова: педагогічні умови, творча самореалізація старшокласників, професійне самовдосконалення вчителів, мотиваційно-ціннісна сфера старшокласників, знання і вміння старшокласників.

Постановка проблеми. Стимулювання творчої самореалізації особистості в навчальній проектній діяльності краще здійснюється під впливом певних умов. Умовою, за тлумачним словником української мови, є обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь, а також правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь. Філософський енциклопедичний словник категорію «умова» трактує як: середовище, у якому перебувають і без якого не можуть існувати предмети та явища; обставини, за яких щось відбувається; зазначені вимоги, яких потрібно дотримуватись. У педагогічній науці дефініція «умова» в найбільш загальній формі визначається як основа, наявність обставин, які сприяють досягненню поставлених цілей, або, навпаки, гальмують їх досягнення. На думку В. Андреева, педагогічні умови – це цілеспрямований відбір і застосування елементів змісту, методів, прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення поставлених цілей.

Аналіз актуальних досліджень. Педагогічні умови творчої самореалізації вчителів, студентів і учнів розглядалися багатьма науковцями. Так, педагогічні умови творчої самореалізації вчителів і студентів розглядали І. Золотухіна, О. Шелкунова. Педагогічні умови творчої самореалізації учнів досліджували Л. Дроздікова, К. Карамова, М. Коваленко, Н. Комісаренко, Л. Левченко, П. Маслов, І. Морозова, С. Сулейманова.

На основі аналізу філософських, психологічних, педагогічних досліджень, у межах вивчення педагогічного стимулювання творчої самореалізації підлітків у системі додаткової освіти, дослідниця С. Сулейманова дійшла висновку, що для творчої самореалізації підлітків в обраному виді діяльності необхідним є наявність умов, які можна

визначити як зовнішні та внутрішні. Зовнішніми умовами творчої самореалізації, на основі аналізу наукових досліджень виокремлено: соціальне оточення, родинне середовище, розвиваюче освітнє середовище й дитяче об'єднання, професійну компетентність педагогів.

До внутрішніх умов творчої самореалізації дослідники відносять: сформованість позитивної «Я-концепції» (Р. Бернс, І. Дубровіна, І. Кон, А. Прихожан та інші); адекватність самооцінки (У. Джеймс, І. Кон, К. Роджерс, Л. Рубінштейн та інші); наявність високого рівня домагань (Ф. Гоппе, У. Джеймс, С. Рубінштейн, К. Фаянс, Дж. Франк та інші); свободу у виборі напрямків та об'єктів самореалізації (А. Асмолов, О. Газман, Д. Дьюї, Е. Фром, К. Хорні та інші); ідентифікацію себе з іншими та готовність до співпраці з дорослими й однолітками (К. Абульханова-Славська, Є. Калашнікова, В. Кемеров, А. Петровський, К. Роджерс, Е. Еріксон, К. Юнг та інші) [5].

Результати дослідження творчої самореалізації учнів у позакласній діяльності сільської школи дозволили визначити Н. Комісаренко [4] такий комплекс організаційно-педагогічних умов: наявність науково обґрунтованого методичного забезпечення тих форм і засобів позакласної діяльності, які сприяють розвиткові природних здібностей і творчих можливостей дітей у фізичній праці, різноманітних народних ремеслах, художній і технічній творчості, природоохоронній роботі, науково-дослідницькій діяльності; надання учням можливості «мігрувати», обираючи собі заняття за здібностями; створення у процесі гурткової діяльності умов для комфортного інтелектуально-творчого спілкування.

Л. Левченко встановлені оптимальні педагогічні умови для творчої самореалізації здібних і обдарованих підлітків, юнаків у процесі їх дослідницької роботи, до яких віднесено: фахову підготовку вчителя до наукової роботи та гуманістичної комунікації у школі нового типу; навчання учнів основ творчої самореалізації, дослідницької роботи; створення організаційних, педагогічних і психологічних механізмів, що забезпечують чітку й активну діяльність педагога дослідника та дослідника-учня; організація творчої взаємодії всіх суб'єктів дослідництва на наукових основах творчої діяльності; застосування комплексу педагогічної діагностики для оперативного й об'єктивного вимірювання та оцінки динаміки перебігу самореалізації творчих здібностей і вмінь учнів.

К. Карамова виявила такі педагогічні умови творчої самореалізації студентів: системне поетапне оволодіння студентами загальнолюдськими цінностями, а також цінностями пізнання, самопізнання, творчої самореалізації, співтворчості; формування у студентів культури навчально-пізнавальної, навчально-дослідницької та художньо-творчої діяльності; реалізація співтворчості студентів і викладачів у розв'язанні навчально-дослідницьких і художньо-творчих задач і завдань; усвідомлення й подолання бар'єрів творчої самореалізації студентів.

Для ефективного прояву творчої самореалізації студентів, на думку О. Шелкунової, потрібно, щоб навчальний процес задовольняв комплекс таких педагогічних умов: збагачення теоретичних знань щодо феномена «творчої самореалізації»; організація навчального процесу на основі суб'єкт-суб'єктних відносин його учасників; організація продуктивної самостійної роботи (метод проектів); використання аутентичних форм оцінювання – метод «портфоліо» [6].

Ми вважаємо, що педагогічними умовами творчої самореалізації старшокласників є спеціально створені обставини, за яких відбувається стимулювання розкриття творчого потенціалу учнів у процесі навчальної проектної діяльності.

Мета статті – визначити й обґрунтувати педагогічні умови творчої самореалізації старшокласників у навчальній проектній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні умови, що пов'язані із самореалізацією особистості, відображають зовнішній вплив однієї людини (чи групи людей) на іншу людину та не заперечують внутрішню роботу людини над собою. Визначаючи педагогічні умови творчої самореалізації старшокласників у навчальній проектній діяльності, слід урахувати те, що: 1) якість творчої самореалізації старшокласників залежить від того, наскільки зацікавлені в проектній діяльності та грамотно з ними працюють учителі; 2) навчальна проектна діяльність повинна викликати в учнів інтерес до розвитку власного творчого потенціалу, оскільки немотивованих учнів важко примусити працювати в проектній діяльності; 3) щоб бути успішними, старшокласникам необхідно оволодівати знаннями й уміннями навчальної проектної діяльності.

Відповідно до вимог нами визначено педагогічні умови. *Перша педагогічна умова* – проведення методичної роботи з учителями з питань організації навчальної проектної діяльності. *Друга педагогічна умова* – спрямування мотиваційно-цінісної сфери старшокласників на розвиток власного творчого потенціалу в процесі навчальної пізнавальної діяльності. *Третя педагогічна умова* – здобуття старшокласниками сукупності знань і вмінь навчальної проектної діяльності.

Перша педагогічна умова. Організація навчальної проектної діяльності вимагає від учителя підвищення рівня знань і розвитку професійно значущих якостей – професійного самовдосконалення. Традиційно центральною ланкою професійного вдосконалення вчителів була й залишається методична робота в школі. Методична робота, спрямована на процес самовдосконалення вчителів у навчальній проектній діяльності, розв'язує двоєдину задачу – створення відповідних умов для навчальної проектної діяльності в повсякденній професійній діяльності та формування відповідних потреб і мотивів використання навчальної проектної діяльності.

Одним з основних шляхів керівництва самовдосконаленням учителів із питань організації навчальної проектної діяльності є цілеспрямоване моделювання й розвиток ситуацій самовдосконалення, за яких учителям постійно необхідно активно розширювати й застосовувати знання з основ проектної діяльності та виявляти сформовані професійно-значущі якості.

Отже, доцільно науково-методичну роботу спрямовувати на формування основних і предметних компетентностей учителя та підвищувати загальну компетентність, яка є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою людини. Технологія організації науково-методичної роботи, з позиції компетентнісного підходу, на нашу думку, передбачає не регламентацію діяльності педагога, не жорстку опіку й диктат, а стимулювання до професійного самовдосконалення, оволодіння засобами взаємодії та всебічне стимулювання активності й самостійності. Результатом такого підходу до організації науково-методичної роботи в школі є те, що основним для педагога стає його творчий потенціал, його індивідуально філософська доктрина, нічим не обмежене спрямування на реалізацію власного педагогічного світогляду.

Констатуємо об'єктивну потребу в усіх вищезазначених формах роботи щодо стимулювання фахового саморозвитку вчителя, слід підкреслити, що самоосвітня діяльність педагога потребує перетворень.

Друга педагогічна умова. Поштовхом особистості до творчої самореалізації є незадоволені потреби або нереалізовані мотиви. Творчу самореалізацію як найвищу форму розвитку людини не можна описати спонтанною ситуацією розвитку. Джерелом розвитку, а точніше саморозвитку, виступають не первинні потреби, а потреби в самореалізації, які є продуктом розвитку особистості. Дослідник П. Горностаї [1, 126] визначає цей процес суб'єктною ситуацією розвитку та схематично зображує його наступним чином (див. Рис.1.2).

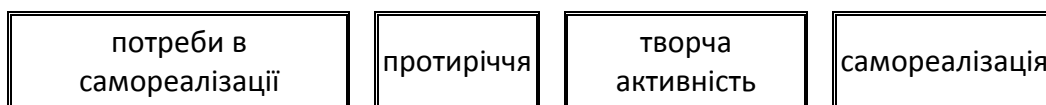


Рис 1.2. Процес творчої самореалізації особистості

У зазначеному процесі вирішальна роль належить особистому, усвідомленому вибору суб'єкта, а не впливу середовища. Саме цей вибір і є основою власного формування, основою самореалізації. Самореалізація особистості завжди характеризується ситуацією, коли особистість стає суб'єктом власного розвитку. Основною функцією особистості є здатність проектувати себе засобами творчості. Лише на найвищому рівні людина стає суб'єктом розвитку себе. На думку дослідника, потреби творчості можуть бути розділені на дві групи: потреби у створенні «чогось» і потреби у створенні «себе». Потреби й ціннісні орієнтації реалізуються в інтересах, нахилах, бажанні творити, потребі виразити себе у власних творіннях.

Грунтуючись на ієрархічній класифікації потреб, розробленої А. Маслоу, можна описати сферу яскраво виражених потреб старшокласників. Для дослідження мотивів реалізації творчого потенціалу старшокласників актуальними є саме потреби в суспільному статусі (повазі), потреби в самореалізації та індивідуальному розвитку.

Прагнення до успіху в діяльності реалізуються старшокласниками по-різному: як бажання перевірити нові когнітивні здібності, добитися поваги та високої соціальної оцінки, намагання якнайкраще себе зарекомендувати перед представниками іншої статі тощо. Потреба в самореалізації та розвитку власного «Я» означає виявлення своїх здібностей і їх подальше вдосконалення. Вона пов'язана з мотивацією досягнення та перегукується з потребою у визнанні та сприйнятті особи як члена суспільства.

Інтерес – це один із багатьох психологічних феноменів, що збуджують активність людини, зазначають філософи, соціологи, психологи та педагоги. Слово «інтерес» – латинського походження, у перекладі означає «бути важливим», «мати значення». Інтерес до навчання не виникає стихійно, навчально-пізнавальні мотиви формуються у процесі самої навчальної діяльності. Дослідник Є. Ільїн [2] до основних факторів, що впливають на формування позитивної стійкої мотивації до навчальної діяльності, відносить: зміст навчального матеріалу; організацію навчальної діяльності; колективні форми навчальної діяльності; оцінку навчальної діяльності; стиль педагогічного спілкування.

Зміст навчального матеріалу викликатиме інтерес у старшокласників за умови врахування потреб їхнього віку. Навчальна діяльність школярів старшого шкільного віку тісно пов'язана з обранням майбутньої професії, становленням професійних інтересів. Крім того, актуальною для названого вікового періоду є потреба в постійній діяльності; у вправах, спрямованих на розвиток пам'яті, мислення, уяви, а також потреба в новизні, емоційній насиченості, рефлексії та самооцінці. Тому навчальний матеріал повинен подаватись у такій формі, щоб викликати у школярів емоційний відгук, вражати самолюбство, тобто бути достатньо складним, ілюстрованим та активізувати пізнавальні психічні процеси.

Вивчаючи дидактичний потенціал навчальної проектної діяльності, ми зазначаємо, що важливою особливістю проектної діяльності є те, що кожен учень має можливість самостійно обирати тему проекту, власну роль під час діяльності, темп діяльності, форму презентації. Названі можливості, на наш погляд, сприятимуть виникненню інтересу старшокласників до навчальної проектної діяльності та їх творчої самореалізації у процесі роботи над проектом.

На формування мотивів учіння здійснює вплив стиль педагогічної діяльності. Зміна позиційних мотивів старшокласників призводить до їх

переживань і хвилювань, коли виникають непорозуміння з учителями, групою, батьками. Низка досліджень свідчить про те, що стосунки між дорослими та старшокласниками бувають напруженими саме через блокування почуття дорослості, обмеження самостійності (М. Алексєєва, Г. Ковальов, О. Кульчицька). У процесі навчальної проектної діяльності відносини з учителем набувають ділового характеру співпраці. До функцій учителя у процесі виконання учнями проектів віднесено: консультування, допомога у виборі проектів; спостереження за ходом роботи учнів; надання допомоги окремим учням і стимулювання їх до навчально-трудової діяльності; підтримання робочої атмосфери у класі; нормування праці школярів; аналіз і узагальнення роботи окремих учнів; оцінка творчої проектної діяльності на кожному етапі.

Навчальна проектна діяльність передбачає співпрацю старшокласників з учителями у процесі роботи над проектом. І тому, ймовірно, можливість співпраці з учителем, під час виконання проекту, викликатиме інтерес старшокласників до творчої самореалізації у процесі навчальної проектної діяльності.

Третя умова. Знання й уміння здійснювати проектну діяльність відіграють важливу роль у реалізації творчого потенціалу старшокласника. Успішність навчальної проектної діяльності старшокласників залежить від сукупності двох складових: знання предмету проекту й послідовності його реалізації. Здобуття знань предмета проекту (з визначеної теми в межах навчального предмета) відбувається у процесі роботи над проектом. Знання послідовності реалізації проекту передбачають володіння знаннями щодо змісту, структури й алгоритму виконання навчального проекту.

На основі узагальнення визначених різними авторами (В. Кукушин, Є. Полат, І. Чечель, В. Гузеєв, Н. Матяш, А. Клименко) етапів проектної діяльності нами виділено дослідницько-пошуковий, технологічний і результативний етапи. На дослідницько-пошуковому етапі учням потрібні знання про те, як здійснювати пошук і аналіз проблеми, визначати цілі й завдання, збирати й обробляти інформацію з теми проекту, планувати проектну діяльність, а також знання про можливі засоби й методи для реалізації поставлених цілей. Технологічний етап потребує знань щодо виконання запланованих дій і оформлення результатів проекту, що виконується як освітній продукт. Результативний етап характеризується захистом проекту та підбиттям підсумків виконання проекту (рефлексія, самоаналіз підсумків виконання проекту), що вимагає відповідних знань.

На думку І. Єрмакова, «полюсами» проектної діяльності є набуття вихованцями вмінь: планувати свою роботу, використовувати багато джерел інформації, самостійно відбирати й накопичувати матеріал, аналізувати, співставляти факти, аргументувати думку, приймати рішення,

налагоджувати соціальні контакти, створювати кінцевий продукт (фільм, журнал, календар, проспект, сценарій), презентувати створене перед аудиторією, оцінювати себе та інших [3, 343].

На переконання дослідниці С. Мелехіної, під час проектної діяльності учні мають можливість для розвитку таких умінь: визначення проблеми, з'ясування потреби й постановка мети діяльності, оволодіння загальними алгоритмом раціональної побудови дій, уміння працювати в команді, користуватися різноманітними джерелами інформації, займатися пошуково-аналітичною діяльністю, здійснювати саморегуляцію й самооцінку діяльності.

На основі досвіду дослідників у сфері навчальної проектної діяльності та власного досвіду ми вважаємо, що у процесі навчальної проектної діяльності у старшокласників формуються такі загальнонавчальні вміння й навички:

1. Пошуково-творчі вміння: встановлювати та пояснювати причинно-наслідкові зв'язки у процесі навчальної проектної діяльності; визначати пізнавальну складність і формулювати її як завдання, проблему проекту; аналізувати різні об'єкти проекту, розрізняти їх суттєві та несуттєві ознаки: типові й одиничні, різнобічно аналізувати один об'єкт; порівнювати (зіставляти та протиставляти, здійснювати повне порівняння); встановлювати тотожність у роботі над проектом; генерувати варіанти розв'язування задачі, проблеми під час роботи над проектом; знаходити до однієї проектної задачі кілька варіантів вирішення.

2. Комунікативні вміння: ініціювати навчальну взаємодію з дорослими – долучатися до діалогу, задавати запитання у процесі навчальної проектної діяльності; обмінюватися науковими думками, обговорювати отримані результати проектного дослідження; відстоювати власні погляди під час роботи над проектом; презентувати результати проектного дослідження; толерантно сприймати й доповнювати наукову інформацію доповідача-дослідника; рецензувати викладене доповідачем-дослідником у процесі комунікативної взаємодії.

3. Організаційні вміння: самостійно визначати мету діяльності й завдання для її досягнення у процесі роботи над проектом; планувати послідовність виконання проектних завдань; змінювати план діяльності у зв'язку зі зміною умов виконання проекту; розподіляти увагу між різними об'єктами навчальної проектної діяльності; складати алгоритм виконання проектних дій; організовувати навчальну проектну діяльність у взаємодії (у парі, малій групі).

4. Рефлексивні вміння: оцінювати власну зацікавленість навчальною проектною діяльністю; оцінювати власну проектну діяльність за планом, зразком, аналогією, відповіддю, схемою; оцінювати відповідність обраних прийомів та засобів діяльності до завдань роботи над проектом; співставляти прогнозований результат і отриманий продукт; взаємоконтролювати та

взаємооцінювати роботу в парах, групову роботу над проектом; оцінювати ефективність спілкування у процесі роботи над проектом.

Висновки. Нами визначено педагогічні умови творчої самореалізації старшокласників як спеціально створені обставини, за яких відбувається стимулювання розкриття творчого потенціалу учнів у процесі навчальної проектної діяльності.

До педагогічних умов творчої самореалізації старшокласників у навчальній проектній діяльності відносимо: проведення методичної роботи з учителями з питань організації навчальної проектної діяльності зі старшокласниками; спрямування мотиваційно-цінісної сфери старшокласників на розвиток власного творчого потенціалу в процесі навчальної пізнавальної діяльності; здобуття старшокласниками сукупності знань і вмінь навчальної проектної діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в пошуку прийомів, методів, форм, що спонукають старшокласників до творчої самореалізації у процесі навчальної проектної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горноста́й П. П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема / П. П. Горноста́й // Проблемы саморазвития личности: методология и практика : сб. науч. тр. – М., 1990. – С. 126–138.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : учебное пособие / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер. – 2001. – 512 с.
3. Каверин Ю. А. Творческое саморазвитие учителя как процесс самосовершенствования его профессионализма / Ю. А. Каверин // Вестник ТГПУ. – 1999. – Вып. 10 (88). – С. 56–59.
4. Комісаренко Н. О. Творча самореалізація учнів у позакласній діяльності сільської школи : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Наталія Олександрівна Комісаренко. – К., 2003. – 201 с.
5. Сулейманова С. Педагогическое стимулирование творческой самореализации подростков в дополнительном образовании : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сания Сулейманова. – Пермь, 2004. – 231 с.
6. Шелкунова О. В Творческая самореализация студентов в учебном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Ольга Викторовна Шелкунова. – Иркутск, 2005. – 180 с.

РЕЗЮМЕ

Левченко Л. С., Ионова И. Н. Педагогические условия творческой самореализации старшеклассников в учебной проектной деятельности.

В статье изложен анализ понятий «условия» и «педагогические условия», предложено авторское определение педагогических условий творческой самореализации старшеклассников, обоснованы педагогические условия творческой самореализации старшеклассников в учебной проектной деятельности, а именно: осуществление методической работы с учителями по вопросам организации учебной проектной деятельности со старшеклассниками; направление мотивационно-ценностной сферы старшеклассников на развитие собственного потенциала в процессе учебной проектной деятельности; овладение старшеклассниками совокупностью знаний и умений учебной проектной деятельности.

Ключевые слова: педагогические условия, творческая самореализация старшеклассников, профессиональное самоусовершенствование учителей, мотивационно-ценностная сфера старшеклассников, знания и умения старшеклассников.

SUMMARY

Levchenko L., Ionova I. *The pedagogical conditions of self-actualization of the pupils in the educational project activity.*

The article describes the analysis of the concepts of «conditions» and «pedagogical conditions». The authors define the pedagogical conditions of self-actualization of the senior pupils as specially created circumstances in which take place a stimulation of creativity disclosure of the pupils in the educational project activities.

The effectiveness of the pedagogical conditions such as conducting methodical work with the teachers on the issues of the organization of the educational project activities of high school students; an orientation of motivational and value sphere of high school students for developing their own potential in the educational project activities; getting by high school students knowledge and skills for the educational project activity has been theoretically proved and experimentally verified for the first time.

Based on the experience of the researchers in the sphere of the educational project activity and on our own experience we can conclude that following general educational abilities and skills of senior pupils are formed in the educational project activity. They are:

– search and creative skills (the ability to determine and explain causal relationships in the educational project activity; the ability to analyze various project objects; to generate the solution of the problems during the work on the project; to find several correct answers for the one project task);

– communicative skills (the ability to initiate educational interaction with the adults; to affiliate to a dialogue; to exchange of scientific ideas, to discuss the results of the research project; to review foregoing of a speaker during the communicative interaction);

– organizational skills (the ability to determine the objective of the project activity; to plan the sequence of the project's tasks pursuance; to organize an interactive educational project activity);

– reflective skills (the ability to evaluate their own interest in the educational project activity; to assess an own project activity plan; to assess the conformity of selected resources for the rendition of the project's tasks; to correlate the predicted results and the product obtained).

Key words: *the pedagogical conditions, creative self-realization of the senior pupils, professional self-improvement of the teachers, a motivational-value sphere of the senior pupils, knowledge and skills of the senior pupils.*

УДК 371.12.001.76

О. О. Мосіюк

Житомирський державний
університет імені Іван Франка

АЛГОРИТМІЧНА СХЕМА ІННОВАЦІЙНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТЯНСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ

У статті окреслено проблему єдності інноваційної та дослідницької діяльності педагогічного колективу. Схарактеризовано ключове поняття «інноваційно-дослідницька діяльність педагога». Зауважується на важливості введення цього терміну в контексті колективної професійної діяльності педагогів. Запропоновано

алгоритмічну схему інноваційно-дослідницької діяльності, у якій відображено ключові її етапи та взаємозв'язки, подано короткий опис кожного етапу. Окрема увага звертається на важливість контролю якості у процесі розробки та впровадження інновацій як одного із ключових етапів інноваційно-дослідницької діяльності. У висновку пропонуються подальші напрями досліджень з указаної тематики.

Ключові слова: діяльність, дослідження, дослідницька діяльність, інноваційна діяльність, інноваційно-дослідницька діяльність, педагогічний колектив, алгоритмічна схема.

Постановка проблеми. Україна перебуває на непростому етапі демократизації, гуманізації та міжнародної інтеграції суспільства, що детермінує інтенсивне переосмислення загальнолюдських цінностей. Освітня й науковці переймаються широким спектром проблем у пошуку нового в теорії та практиці процесу навчання й виховання з метою його якісного оновлення, адаптації до вимог сьогодення. Інноваційні, інтелектуально зорієнтовані на особистісне навчання проекти, запропоновані педагогічними працівниками та їх науковими керівниками, вимагають усвідомлення всіх трансформацій, які відбуваються в суспільно-політичному житті країни, економічному й фінансовому секторах, екології, інформаційно-технологічній сфері тощо. Від їх реалізації значною мірою залежить успішність реформування освітянської галузі.

На думку філософа В. Г. Буданова, кризові явища сучасної системи освіти зумовлені її суто вузькою прагматичною направленістю, жорстким розмежуванням гуманітарних і природничих наукових напрямів, нездатністю комплексно підходити до вирішення проблемних ситуацій [1]. Інноваційно-дослідницька діяльність учителя та всього педагогічного колективу може бути чи не найбільш ефективною відповіддю на виклики сьогодення. Зважаючи на те, що практична реалізація інноваційних проектів однією людиною є досить складним завданням, доцільною буде пропозиція розробки й упровадження інновацій в окремо взятому навчальному закладі силами всього педагогічного колективу. Тож розкриття сутності інноваційно-дослідницької діяльності освітянського колективу в цілому потрібно вважати вкрай злободенною задачею.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчаючи науково-педагогічні джерела, можна дійти висновку, що в літературі відсутнє чітке означення терміну «інноваційно-дослідницька діяльність». Поряд із цим, значну увагу науковці приділяють введенню понять: «інновація», «інноваційний процес», «інноваційний освітній процес», «інноваційний педагогічний процес», «інноваційна діяльність». Зокрема, ці питання досліджували К. Ангеловські, Л. Ф. Даниленко, М. В. Кларін, В. С. Лазарєв, О. В. Лоренсов, М. М. Поташник, Н. Р. Юсуфбекова.

Важливу тематику підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності у своїх працях розвивають також І. В. Гавриш, І. М. Дичківська, В. В. Докучаєва, Н. І. Клокар, Т. М. Демиденко, В. А. Сластьонін.

Проте глибокому висвітленню проблеми поєднання інноваційної та дослідницької діяльності не було приділено належної уваги з боку науковців. У нашому ж випадку найперше потрібно конкретизувати означення інноваційно-дослідницької діяльності по відношенню до освітянського колективу.

Отже, **мету статті** ми вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні алгоритмічної схеми інноваційно-дослідницької діяльності, у розкритті сутності її компонентів у вже сформованому освітянському колективі.

Виклад основного змісту. Першочергово розкриємо суть поняття «інноваційно-дослідницька діяльність». Для цього спочатку потрібно коротко схарактеризувати такі дефініції, як: «діяльність», «дослідження», «дослідницька діяльність», «інноваційна діяльність».

Згідно з твердженням педагогічного словника, виданого за редакцією С. У. Гончаренка, під *діяльністю* розуміють спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни [2, 98]. На думку С. Л. Рубінштейна, будь-яка діяльність, насамперед, вирізняється такими особливими якостями: виконувати діяльність притаманно виключно суб'єктов (тобто людині, а не тварині й не машині), точніше, суб'єктам, що здійснюють спільну діяльність; діяльність здійснюється у взаємодії суб'єкта з об'єктом, тобто вона обов'язково має бути предметною, змістовою; діяльність завжди творча й самостійна [8].

Далі надто важливо визначитися із сутністю поняття «дослідження» (досить часто цей термін вживають у межах таких словосполучень, як «наукове дослідження» й «педагогічне дослідження»). У педагогічній науці найбільш прийнятним вважають визначення В. М. Полонського. А саме, під *дослідженням* у галузі педагогіки слід розуміти процес і результат наукової діяльності, спрямованої на отримання нових знань і закономірностей процесів навчання та виховання, їх структури й механізмів, теорії та методики організації навчально-виховного процесу, його змісту, організаційних методів і прийомів [7, 9].

Характеризуючи спрямованість дослідницької діяльності, вчені з'ясували, що вона або пов'язана з вирішенням творчого завдання (проблемного питання) (В. Г. Кремень, П. В. Мороз), або повинна досліджувати об'єктивні закономірності навчально-виховного процесу (С. В. Герасименко), або зосереджена дещо на пошуку відповіді на невідоме (О. Марченко), або формується в результаті функціонування механізмів пошукової активності й будується на базі дослідницької поведінки (В. В. Копотій), або ж спрямована на вироблення нових знань про об'єкти та процеси й поглиблення вже накопичених знань із предмета (С. О. Серова, Н. В. Фоміна).

Знайомлячись із науковими джерелами з теорії розробки та впровадження інновацій загалом, ми спостерігали також різноплановість підходів у трактуванні категорії «інноваційна діяльність». Проте тут

важливо відмітити, що переважна більшість (В. Л. Аношкіна, М. В. Артюшина, І. В. Гавриш, І. М. Дичківська, Н. В. Краснокутська, О. А. Лапко, А. В. Лоренсов, В. М. Малихіна, Л. О. Петриченко, М. М. Поташник, С. В. Резванов, О. Г. Хомеріки, О. І. Шапран, А. В. Шлома) науковців описують це поняття як вид професійної діяльності особистості.

Серед ключових в інноваційній діяльності, як певному виді діяльності особистості, виділяють такі ознаки. Інноваційна діяльність спрямована на: оновлення й удосконалення системи, забезпечення її розвитку, доведення винаходів до практичного результату; розробку, створення, апробацію, впровадження й поширення інновацій (педагогічних інновацій, зокрема), нових знань, нових підходів; на експериментальну перевірку й подальше впровадження інновацій (М. В. Артюшина, І. В. Гавриш, О. А. Лапко, Н. В. Краснокутська, В. М. Малихіна, О. І. Шапран,); інноваційна діяльність орієнтована на зміну й розвиток навчально-виховного процесу (І. М. Дичківська), характеризується продуктивністю, предметністю, активністю, цілеспрямованістю, умотивованістю, творчістю (А. В. Шлома, В. Л. Аношкіна, С. В. Резванов), спрямованістю на прогресивні зміни й оновлення (Л. О. Петриченко); результатом інновації має бути щось нове (О. В. Чумак).

Підсумовуючи проведений аналіз, тепер уже можна сформулювати означення поняття *«інноваційно-дослідницька діяльність педагога»*. Під *інноваційно-дослідницькою діяльністю педагога* ми пропонуємо розуміти цілеспрямовану, системну, комплексну, творчу експериментальну діяльність педагога, яка зорієнтована на дослідження об'єктивних закономірностей навчально-виховного процесу з метою його оновлення й удосконалення, забезпечення його розвитку та доведення результатів дослідження до практичного впровадження, тобто – розробку, створення, апробацію та поширення педагогічних інновацій. Діяльність педагогічного колективу в такому ракурсі слід вважати необхідною, гарантованою умовою зростання професіоналізму та кваліфікаційного статусу кожного окремо взятого вчителя й повноцінного науково-педагогічного становлення освітньої установи в цілому.

У зв'язку з цим, слушно наголосити, що в сучасних умовах вирішальну роль у впровадженні інновацій відіграє виключно колектив інноваторів-педагогів. Лише в колективній роботі над інноваційним проектом може бути досягнутий максимально можливий результат інноваційної діяльності спеціалістів.

С. Р. Яголевський наводить думки американських і британських учених щодо умов, які сприяють успішній реалізації інновацій у тій чи іншій організації. Серед них вирізняють такі:

- спільність особистісних та колективних цілей і цінностей;
- членство в групі (колективі) надає його учасникам психологічну захищеність і впевненість у своїх силах;
- взаємовплив учасників інноваційного процесу один на одного [9].

У свою чергу, С. Р. Яголевський відзначає, що взаємовплив у колективі реалізовується через низку механізмів, як-от: емоційне зараження, порівняння, когнітивне збагачення, наявність мотиваційного імпульсу та ціннісного зсуву [9, 125–129].

Спираючись на наведені викладки під час введення поняття «інноваційно-дослідницької діяльності», нижче пропонуємо власну алгоритмічну схему інноваційно-дослідницької діяльності в освітянському колективі (див. блок-схему).

Схема демонструє етапи інноваційно-дослідницької діяльності в освітянському колективі й може бути адаптована до реалій різних організацій. Вона виключає спонтанне вирішення проблемної ситуації. Кожен крок, починаючи від постановки мети та завдань до поширення інновації, вимагає чіткого аналізу ситуації та даних із різних інформаційних джерел.

Розглянемо стрижневі особливості поданої схеми. Важливим, а можливо і ключовим етапом інноваційного педагогічного процесу є усвідомлення потреби в інновації. У контексті особистості, це може розглядатися як виникнення ідеї, певного «осяння», в той же час у рамках колективу це кропітка робота.

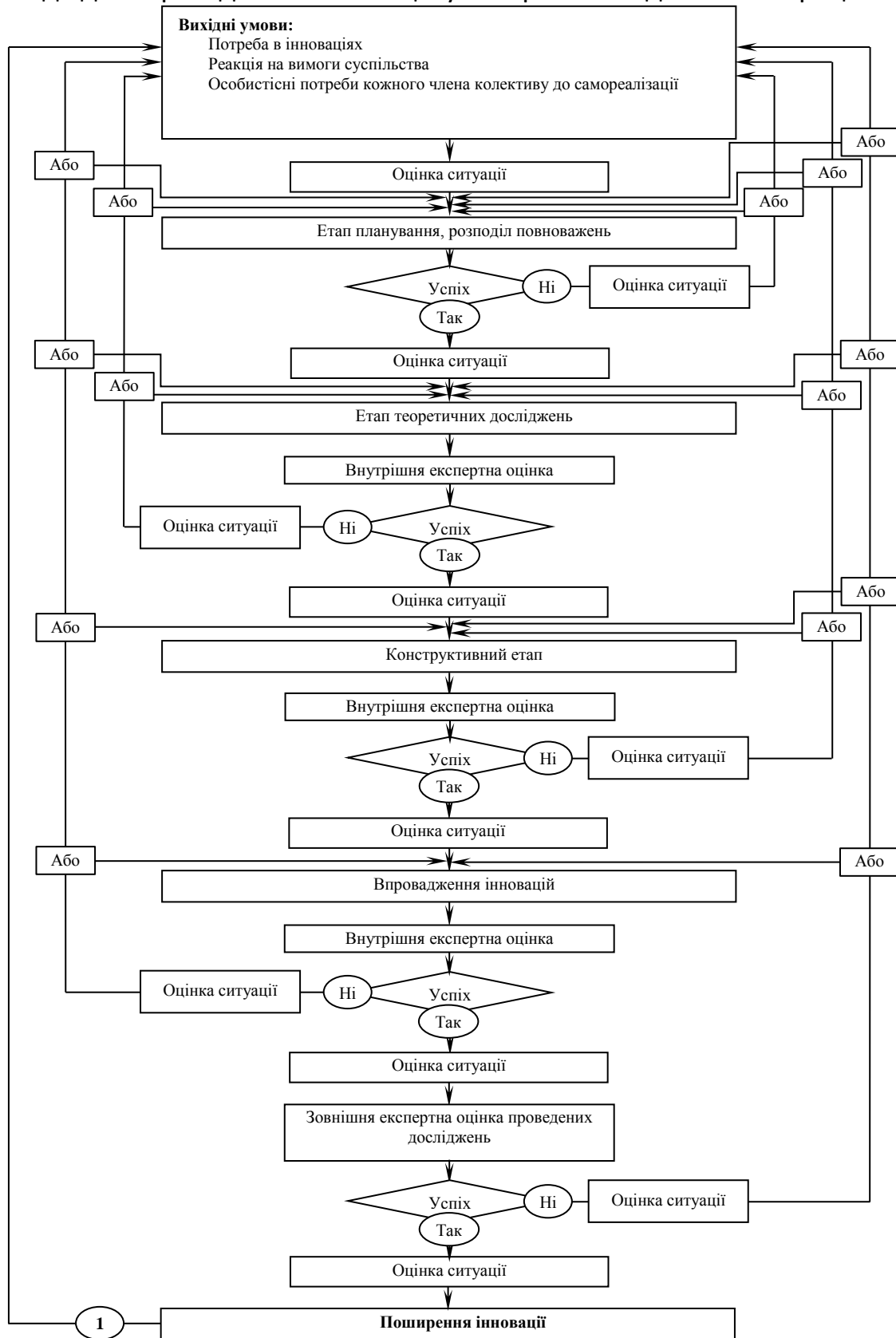
Етап планування важливий із точки зору визначення обов'язків та узгодження дій у колективі. Таким чином, реалізація інновацій у навчальному закладі безпосередньо пов'язана із проектуванням педагогічного процесу.

Загалом, під **проектуванням** розуміють процес створення проекту, тобто прототипу, прообразу створюваного або можливого об'єкту, що передує розробці задуманого в реальний продукт [5]. Тоді **педагогічне проектування** – це цілеспрямована діяльність, яка визначає необхідність педагогічних перетворень, прогнозує та оцінює наслідки реалізації певних задумів [4].

У нашому випадку, доцільніше говорити про проектування інноваційних педагогічних систем. **Проектування інноваційних педагогічних систем** – це вид інтелектуальної творчості, науково-дослідної діяльності суб'єкта щодо вивчення резервів педагогічного середовища й подальшого його перетворення, продуктом якої є інноваційна педагогічна система [3]. Тут під **педагогічними системами** слід розуміти сукупність відносно самостійних елементів, функціонально пов'язаних між собою стратегічною метою, а саме: підготовка учнів (студентів) до суспільного життя, подальшого навчання, професійної діяльності [6]. Даний етап надзвичайно важливий з точки зору подальшої практичної реалізації та впровадження інновацій у життя.

Теоретичні дослідження, проведені педагогами у визначеному проблемному питанні, надають важливу інформацію про різні розробки й наукові напрацювання в цій сфері діяльності. Фактично відбувається залучення досвіду впровадження різних успішних інновацій (у випадку неуспішних інноваційних проектів аналізується причини, які призвели до незадовільних результатів), проводиться аналіз і порівняння вихідних умов та результатів

упровадження, визначаються можливі втрати і проблеми, що виникли в результаті реалізації інноваційного процесу. Напрацьовуються теоретичні засади для впровадження інновацій у конкретний педагогічний процес.



Блок-схема. Алгоритмічна схема інноваційно-дослідницької діяльності в освітянському колективі

Конструктивний етап передбачає реалізацію вже створеного й теоретично обґрунтованого проекту з упровадження інновації, розробку комплексної програми, вибір або створення дидактичних, матеріальних, інформаційних та організаторських засобів.

Важливою частиною схеми є також експертна оцінка, яка проводиться як внутрішніми силами колективу, так і незалежними зовнішніми експертами. Проведення такої оцінки результатів діяльності на кожному з етапів допомагає відібрати найякісніші та найоптимальніші пропозиції, що стосуються впровадження відповідної інновації.

Блочну алгоритмічність і зацикленість схеми можна пояснити тим, що інноваційно-дослідницька діяльність ніколи не проходила без певних невдач та огріхів. Знову ж таки, після етапу поширення інновації, сама інновація перетворюється на традицію, що дозволяє нам говорити про несуперечливість поданої моделі з концепцією «життєвого циклу» інновації, запропонованою І. М. Дичківською.

Висновки. Запропонована дослідженням алгоритмічна схема інноваційно-дослідницької діяльності в освітянському колективі показує базові взаємозалежності між ключовими етапами створення інновації, дає можливість пояснити й передбачити можливі труднощі створення та впровадження нових підходів до начального та виховного процесу в закладі освіти.

Ще однією особливістю запропонованої нами схеми є те, що вона визначає та враховує зовнішні впливи на інноваційну діяльність. Окрім того, вона задовольняє таким базовим синергетичним положенням:

1. Інноваційний педагогічний процес – це складно організована система, а отже в ньому неможливо чітко визначити однозначний шлях розвитку.

2. Різний набір непов'язаних між собою факторів може бути джерелом нових ідей і підходів.

3. Наявність в інноваційно-дослідницькій діяльності чималої кількості альтернативних шляхів розвитку ситуації.

4. Супутні обставини, побічні впливи різного рівня можуть бути як стабілізуючими, так і руйнуючими факторами.

Серед подальших напрямів науково-педагогічних досліджень можна виокремити такі: визначення ступеня впливу кожного із ключових етапів у формуванні кінцевого результату; характеристика рівнів комунікації та взаємозв'язків між членами колективу, який виконує роботу над інноваційним проектом тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнекласической науке и в образовании / В. Г. Буданов. – М. : Издательство ЛКИ, 2009. – 240 с.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

3. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. В. Докучаєва // Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2007. – 44 с.

4. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

5. Малихіна В. М. Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів в умовах великого міста : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / В. М. Малихіна // Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2005. – 22 с.

6. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

7. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. – М. : Педагогика, 1987. – 144 с.

8. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1997. – 463 с.

9. Яголковский С. Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы / С. Р. Яголковский. – М. : ГУ ВШЭ, 2011. – 272 с.

РЕЗЮМЕ

Мосиук А. А. Алгоритмическая схема инновационно-исследовательской деятельности в образовательном коллективе.

В статье выделена проблема единства инновационной и исследовательской деятельности педагогического коллектива. Охарактеризовано ключевое понятие «инновационно-исследовательская деятельность педагога». Отмечается важность введения этого термина в контексте коллективной профессиональной деятельности педагогов. Предложена алгоритмическая схема инновационно-исследовательской деятельности, в которой отражены ключевые ее этапы и взаимосвязи, подано краткое описание каждого этапа. Особое внимание обращается на важность контроля качества в процессе разработки и внедрения инноваций как одного из ключевых этапов инновационно-исследовательской деятельности. В заключении предлагаются дальнейшие направления исследований по указанной тематике.

Ключевые слова: деятельность, исследования, исследовательская деятельность, инновационная деятельность, инновационно-исследовательская деятельность, педагогический коллектив, алгоритмическая схема.

SUMMARY

Mosiyuk O. The algorithmic scheme of innovation and research activities in educational staff.

The author examines the problem of studying the combination of innovation and research activities of the teacher. This problem is of great importance in the teaching staff.

In this context the author has analyzed the essence of the interpretation of such terms in scientific literature as «activity», «research», «research», «innovation». The author has proposed the definition of «innovation and research activities» as the purposeful, systematic, comprehensive, creative and experimental activities of the teacher. This activity is focused on the research of the objective laws of the educational process, to update and improve it, to ensure its development and attracting research results to practical implementation. It means the development, creation, approbation and distribution of educational innovation.

The author has noted that the greatest progress is achieved by collective work of the teachers with innovative projects, indicating the peculiarities of innovation and research

activities in the teaching staff. Also the author has presented the algorithmic scheme of innovation and research activities of the faculty members.

The main stages of innovation and research activities such as initial conditions, the planning stage, the stage of theoretical research, the constructive stage, the stage of innovation and diffusion of innovation phase are described. The author has presented the description of key relationships between each of these stages.

Special attention is paid to the planning phase, the phase of theoretical research and the positive step. The author has specifically examined the role of control when performing innovative research activities in the teaching staff. In particular, the author has identified these components of innovation and research activities as external and internal expert assessment results. The algorithmic scheme of innovation and research activities, stressed in determining the identity of the main stages of the life cycle of innovation is offered by the author.

The author asserts that the proposed scheme satisfies the basic provisions of the synergetics and takes into account both internal and external influence.

The directions for scientific research on the problem of innovation and research activities in the future are shown.

Key words: *activity, research, research activities, innovation activities, innovation and research activities, teaching staff, algorithmic scheme.*

УДК 004.822

І. М. Савченко
НЦ «МАН України»

НАУКОВО-ОСВІТНІЙ ІНТЕРНЕТ-ПОРТАЛ «ТАРАС ШЕВЧЕНКО» В КОНТЕКСТІ ОНТОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У статті представлено результати прикладної дослідної роботи творчого наукового колективу над створенням проекту «Науково-освітній інтернет-портал «Тарас Шевченко» за ініціативи Національного центру «Мала академія наук України». Мета статті – представити авторські інноваційні технологічні рішення щодо створення унікального інформаційного ресурсу та показати їх переваги щодо популяризації художньої творчості великого Кобзаря з метою виховання учнівської молоді та розвитку її науково-дослідних компетенцій на основі комп'ютерних онтологій. Зроблено висновок, що роботи такого характеру, реалізовані засобами сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій, стають основою принципово нових форм самостійної навчально-дослідної роботи та соціальної активності учнівської молоді.

Ключові слова: *науково-освітній інтернет-портал, мистецька спадщина Тараса Шевченка, інформаційні ресурси шевченкознавства, виховання, онтологічний підхід, учнівська молодь.*

Постановка проблеми. За рішеннями листопадової сесії ЮНЕСКО 2014 рік проголошено Роком Тараса Шевченка. Тому не тільки Україна, але й уся світова спільнота в цьому році широко відзначають 200-річчя від дня народження видатного українського поета та художника. У зв'язку з цими подіями й відповідно до указу Президента «Про додаткові заходи з підготовки та відзначення 200-річчя від дня народження Тараса Шевченка» майже всіма організаціями й установами України було розроблено заходи щодо відзначення цієї видатної події [1]. Проте незважаючи на численну кількість урядових указів і постанов, відомчих розпоряджень і доручень, спрямованих

на популяризацію літературно-мистецької спадщини Т. Г. Шевченка, в інформаційному просторі України не було реалізовано жодного наймасштабнішого проекту, пов'язаного з відображенням життя та творчості митця.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми комп'ютерних онтологій (концептуальні підходи сенсу поняття «онтологія», аспекти побудови програмних систем для створення платформ знань і тестувальних навчальних комплексів) знаходяться в полі зору багатьох наукових розвідок вітчизняних і зарубіжних учених: В. Аванесова, Л. Альбертацці, І. Богданова, П. Брусиловського, Т. Грубера, Г. Єлізаренка, Н. Гуаріно, Т. Гаврилової, В. Дресвяннікова, Драгаліної-Чорної, Р. Полі, Б. Сміта, Н. Кокк'яреллі, Т. Мазурок, А. Манак, Дж. Сови, В. Рубашкіна, Р. Полі, В. Семікіна, С. Сивець, Б. Сміт, П. Хейеса. Однак наукові та практичні аспекти створення Інтернет-порталів – творчих лабораторій для учнівської молоді, присвячених шевченкознавству в науковій літературі висвітлені недостатньо.

Мета статті – представити головну мету спільного українського проекту науково-освітній Інтернет-портал «Тарас Шевченко» (рис. 1), показати як об'єднання зусиль науковців, митців і реалізація сучасних технологічних рішень дозволили створити мережевий інтелект та доступну, відкриту систему шевченкознавства, присвячену вивченню творчості великого Кобзаря. Такий актуальний проект, як науково-освітній Веб-портал, присвячений творчості великого Кобзаря, який би висвітлював багатогранний талант художника й долучив до вивчення його творчої спадщини у відкритому інформаційному просторі українську учнівську молодь можна було здійснити тільки поєднавши зусилля багатьох талановитих фахівців різних сфер діяльності.

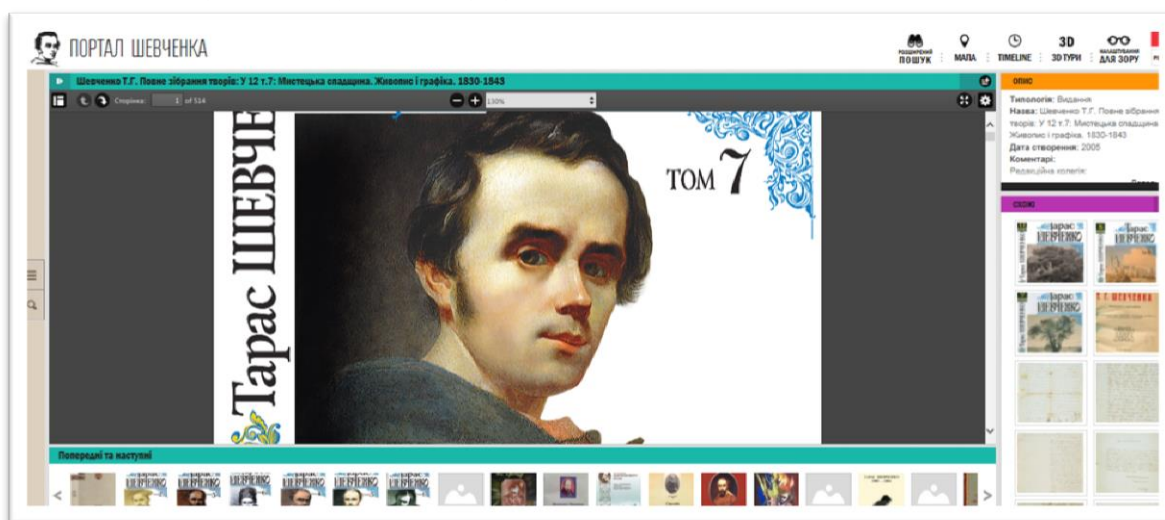


Рис. 1. «Науково-освітній Інтернет-портал «Тарас Шевченко» [1].

У результаті до роботи над проектом було залучено понад 1000 учасників: шевченкознавців, науковців, освітян, юристів, музейних та архівних працівників, програмістів, дизайнерів, інженерів, контент-менеджерів, адміністраторів.

Ініціатором створення такого порталу виступив Національний центр «Мала академія наук України» Міністерства освіти і науки України та Національної академії наук України. У подальшому до роботи було залучено 6 організацій: Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України; Національний музей Тараса Шевченка; Інститут телекомунікацій та глобального інформаційного простору НАН України, Інститут кібернетики ім. В. М. Глушкова НАН України, Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут».

Виклад основного матеріалу. Унікальність порталу полягає в застосуванні програмно-інформаційних засобів роботи зі знаннями. За засіб відображення знань розробниками було обрано **комп'ютерні онтології**, які дозволяють виділяти основні поняття з певної галузі знань і встановлювати зв'язки між ними. **Онтологія** – це розділ філософії, у якому розглядаються загальні основи, принципи буття, його структура й закономірності. **Комп'ютерну онтологію** певної предметної дисципліни можна розглядати як загальнозначущу, відкриту базу інформації, яка представлена в загальноприйнятій (формальній) мові специфікації знань. За онтолого-класифікаційною схемою засобів і методів штучного інтелекту онтологічний підхід трактується як різновид системного підходу, заснованого на знаннях. Онтологічний підхід забезпечує ефективне проектування компонентів знанієво-орієнтованої інформаційної системи. Онтологічна система знань містить інформаційні описи, на основі об'єктно-орієнтованої процедури формалізації, а також описи інтерпретаційних функцій, які управляють на основі онтології процесом поставки інформаційного ресурсу [3]. В основі онтологічної методології лежить об'єктно-орієнтований підхід, за якого предметна прикладна область представляється у вигляді сукупності об'єктів, які взаємодіють між собою за допомогою передачі повідомлень [4]. У процесі роботи над Порталом були розроблені нові підходи, викликані необхідністю формувати нові знання, інтегруючи мережні інформаційні масиви різних форматів. Було запропоновано узагальнене формальне представлення онтології предметної області, що дозволило побудувати ієрархію нечітких понять для онтологічного опису. Так, онтологічне відображення понять у порталі Кобзаря дозволило зв'язати категорії місця та часу з поняттями фактів і подій у невідомій до цього комбінації життя та творчості митця під новим кутом зору. Описи життєдіяльності Тараса Шевченка визначаються на основі аналізу ієрархії нечітких понять і можуть використовуватися під час побудови й наповнення спеціалізованих порталів знань, а також формування глобальної онтології впливу його особистості на світову культуру. Завдяки цьому в середовищі порталу забезпечується сприятливе для користувача контекстне сприйняття кожного поняття. Усі поняття логічно доповнюються семантично пов'язаною з ними інформацією. Авторами для наповнення порталу за сприяння Міністерства закордонних

справ України було зібрано та систематизовано інформацію про 100 пам'ятників Т. Г. Шевченку; вулиці та заклади, названі на його честь як в Україні, так і за кордоном; різноманітні заходи, організовані з нагоди відзначення знаменного ювілею більше ніж у 32 країнах світу. Рада міністрів АРК, обласні, Київська та Севастопольська міські державні адміністрації надали допомогу щодо збору та систематизації інформації про 72 населених пункти, 180 закладів та установ, які носять ім'я або мають відношення до особистості Т. Г. Шевченка, 900 пам'ятників, встановлених видатному Кобзареві на території України, сприяли пошуку матеріалів у 38 архівних та 34 музейних фондах. Держкомтелерадіо України надало розробникам порталу 200 відеозаписів, які містять художні та документальні фільми, телепередачі; 200 аудіозаписів пісень на вірші Т. Г. Шевченка та записи тематичних радіопередач. Також зібрано й описано понад 80 одиниць контенту до розділу «Шевченківська медальєрика та нумізматика», 37 матеріалів до розділу «Шевченківська філателістика». Центральний державний кінофотофоноархів України ім. Г. С. Пшеничного надав можливість завантажити та описати 120 історичних фотографій. Понад 250 видань, які в електронному вигляді раніше не представлялися на жодному з існуючих у мережі Інтернет веб-ресурсів уже розміщено на порталі. **Головна мета створення порталу** – ознайомлення української та світової спільноти, зокрема учнівської молоді, з усіма аспектами творчого й життєвого шляху митця, **можливість проводити учнівській молоді самостійні дослідження** його спадщини, обговорювати результати досліджень і поповнювати експозицію веб-ресурсу. Розроблення проекту зумовлено й тим, що історична постать Великого Кобзаря, його поетична спадщина й до нині є невичерпним ресурсом **виховання** громадянина та патріота. Цей ресурс стає в нагоді педагогічним працівникам усіх освітніх ланок в аспекті виховання потенціалу учнівської молоді. На Порталі створено **низку інтерактивних розділів**. Один із них – **«Творчість»**, що містить рукописну, літературну, наукову, мистецьку спадщину, бібліографію видань творів Шевченка, твори Шевченка мовами народів світу; **«Наукові факти»**, до яких входять рубрики: «Про життя і творчість», «Наукові біографії», «Родовід», «Фотографії Шевченка», «Шевченківська енциклопедія», «Дослідження про Шевченка». Розділ **«Про Шевченка»** представлено рубриками «Шевченко в образотворчому мистецтві», «Шевченко в художній літературі», «Архівні документи», «Шевченківська фалеристика і нумізматика», «Шевченківська філателістика». У **розділі «Мультимедіа»** (у якому представлені музеї, 3D-тури, пам'ятники, місця перебування, телепередачі, аудіокниги, музична Шевченкіана, радіопередачі) користувач може переглянути відео, починаючи з часів «німого кіно», прослухати пісні, написані на слова Тараса Шевченка та покладені на музику відомими українськими композиторами.

Практичне значення дослідження. За сприяння Державної архівної служби України, Інституту Літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України, Національного музею Тараса Шевченка оцифровано понад 450 архівних документів, 20 000 сторінок рукописної спадщини, 800 малярських творів, що завантажено та описано більше 3000 сторінками Порталу, які можна детально переглянути в **підрозділі «Мистецька спадщина»**, що представлений електронними копіями як завершених мистецьких творів, так і ескізів, етюдів, нарисів, які дають можливість дослідникові аналізувати зміни у творчому настрою художника, відкривати нові риси його характеру. Саме завдяки цьому, нарешті, рукописи творів Т. Г. Шевченка стали загальнодоступними. Для професіоналів-шевченкознавців, науковців, студентів, школярів надано можливість одночасного перегляду відсканованих оригіналів із транскриптом у вигляді **інтерактивної книги** з можливістю гортання сторінок. Під час перегляду будь-якого зображення, система автоматично завантажує додаткову інформацію щодо графічного твору: назву, рік завершення роботи, місце створення, матеріал, розмір, наявність авторських підписів тощо. Можливості системи дозволяють поєднувати різні типи файлів, логічно пов'язаних між собою. Крім основних розділів порталу, реалізовано низку **сервісів**, які дозволяють працювати з накопиченою базою даних (знань). До них відноситься **інтерактивна мапа відображення місць, пов'язаних із життям та творчістю Т. Г. Шевченка**, яка дозволяє віртуально пройти його подорожами, читати рукописи з оригіналу та з транскриптом текстів.

В інформаційному суспільстві ми все більше користуємося електронними продуктами сучасних технологій такими, як електронні мапи, навігатори, gps-приймачі. Тому портал не міг обійтися без географічного сервісу, що було обґрунтовано тим, що шляхи кобзаря пролягали не тільки дорогами України, а й далекого зарубіжжя, зокрема Прибалтики, Російської Федерації, Казахстану. Значною перевагою Порталу є наявність великої кількості ілюстрованого візуального матеріалу, зокрема **двадцять сім 3D-екскурсій** місцями, пов'язаними з іменем Тараса Шевченка, що надають можливість відвідувачам у будь-який час скористатися ефектом присутності в музеях, літературно-меморіальних будинках, заповідниках, меморіальних комплексах, галереях тощо.

Також авторами Порталу розроблено **таймлайн** – унікальний сервіс, що надає можливість вивчати життя Т. Г. Шевченка в часовому просторі – досліджувати творчість великого художника та поета, співставляти факти з його біографії, творчої спадщини й історичних фактів. Сервіс **«Особистий кабінет»** надає можливість кожному зареєстрованому користувачеві додавати цікаві матеріали з порталу до обраного, залишати нотатки, використовуючи додатково розроблені функціональні можливості, досліджувати життя та творчість видатного митця, **створюючи власну віртуальну наукову лабораторію**. Як зазначалося в аналітичній доповіді

«Національний інформаційний простір України: проблеми формування й державного регулювання» залишається актуальним питання щодо створення якісного національного інформаційного продукту, що використовуватиметься в українському та світовому міжнародному інформаційному просторі [5].

Висновки. Презентувавши читачеві Веб-портал як змістовий, відкритий, інформаційний ресурс, реалізований засобами сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій, який має наукове, національно-духовне, патріотичне значення, можна стверджувати, що саме такі інформаційні продукти наближають нас до якості інформаційного простору, забезпечують доступність інформаційних ресурсів, сприяють навчанню особистості впродовж життя та підвищують дослідні компетенції учнівської молоді. Інноваційною «родзинкою» проекту є можливість структуризації, систематизації, конструювання й можливостей засвоєння знань на основі певних засобів семантичного аналізу природно-мовних текстових масивів. На нашу думку, портал супроводжується інструментарієм, який сьогодні можна представити як *елементи штучного інтелекту*, що може встановлювати логічні зв'язки в неструктурованому полі різноформатної інформації. Це надає дослідникові-користувачеві можливість отримувати результати, базуючись, по суті, на нових знаннях. Розробники Порталу сподіваються, що даний ресурс надасть поштовху для нових відкриттів молоді в галузі шевченкознавства. **Перспективи подальших наукових розвідок** НЦ «МАН України» спрямовано на створення інформаційно-аналітичної системи моніторингу й оцінювання навчальних досягнень учнівської молоді на основі онтологій рішення задачі вибору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Указ Президента України «Про додаткові заходи з підготовки та відзначення 200-річчя від дня народження Тараса Шевченка» № 257/2012 від 11 квітня 2012 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/340-18>.
2. Науково-освітній інтернет-портал «Тарас Шевченко» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://kobzar.ua/site/main>.
3. Засоби онтологічної інтеграції і супроводу розподілених просторових та семантичних інформаційних ресурсів / О. Є. Стрижак // Екологічна безпека та природокористування : зб. наук. пр. – К., 2013. – Вип. 12. – С. 166–177.
4. Князева Е. Н. Трансдисциплінарні стратегії досліджень / Е. Н. Князева // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 10. – С. 193–201.
5. Конач В. К. Національний інформаційний простір України: проблеми формування та державного регулювання : аналітична доповідь Національного інституту стратегічних досліджень НАН України [Електронний ресурс] / В. К. Конач. – Режим доступу : http://www.niss.gov.ua/public/File/2013_table/1119_dop.pdf.

РЕЗЮМЕ

Савченко И. Н. Научно-образовательный интернет-портал «Тарас Шевченко» в контексте онтологического подхода.

В статье представлены результаты работы творческого научного коллектива над созданием проекта «Научно-образовательный интернет-портал Тарас Шевченко» по инициативе Национального центра «Малая академия наук Украины». Представлены авторские инновационные технологические решения по созданию уникального информационного ресурса, показана их эффективность относительно популяризации художественного творчества великого кобзаря с целью повышения эффективности воспитания учащейся молодежи и развития ее научно-исследовательских компетенций на основе компьютерных онтологий.

Ключевые слова: научно-образовательный интернет-портал, наследие Тараса Шевченко, информационные ресурсы шевченковедения, воспитание, онтологический подход, ученическая молодежь.

SUMMARY

Savchenko I. Scientific and educational Internet portal «Taras Shevchenko» in the context of the ontological approach.

The article presents the results of applied research by a creative research team of the project «Research and Education Internet Portal» Taras Shevchenko «at the initiative of the National Centre» Small Academy of Sciences of Ukraine. Before working on the project more than 1000 members of the scientists, the educators, the lawyers, the museum and archive staff, the programmers, the designers, the engineers, the content managers and administrators were engaged. The uniqueness of the portal is to use software and information tools work with knowledge. By means of mapping knowledge the developers selected the computer ontologies, which allow selecting the basic concepts of a particular sphere of knowledge and make connections between them. The ontological approach provides efficient design components of a knowledge-oriented information system. The ontological knowledge system containing information description is based on the object-oriented formalization of procedures and descriptions of interpretational functions that manage the process of ontology-based information resource supply. The purpose of the article is to present the author's innovative technological solutions for creating a unique information resource and show their advantages in promoting artistic creativity of a great poet to educate the students and the development of research competencies based on the computer ontologies. The main purpose of creating the portal is to familiarize Ukrainian and international community, including the young students with all aspects of the creative artist and the life course, the ability to conduct independent research by the student youth, to discuss the results of research and fund exposure Web resource. The development of the project is possible due to the fact that the historical figure of the great poet, his poetic heritage which presents an inexhaustible resource of education of the citizen and patriot. This resource is helpful to the teaching staff of educational units in terms of education the potential of the students. It is concluded that the work of this nature is implemented by the means of modern information and communication technologies, which are the basis of innovative forms of self-teaching, research work and social activities of the students.

It is mentioned that the computer ontology of a subject discipline can be regarded as an open database of the information provided in the conventional (formal) specification of the language knowledge. For ontologo-classification scheme means and methods of the artificial intelligence ontological approach is treated as a kind of systematic approach based on knowledge. The ontological approach provides efficient design components of a knowledge-oriented information system.

Key words: *scientific and educational internet-portal, artistic inheritance of Taras Shevchenko, informative resources, education, an ontological approach, the students.*

УДК 37.112:3011:613.86

І. М. Щербакова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЯК ІНДИКАТОР НЕЙРОТИЗМУ СУБ'ЄКТІВ ПРАЦІ

У статті розглянуто основні підходи до визначення задоволеності професійною діяльністю як індикатора рівня нейротизму (підвищеної емоційної нестійкості) суб'єктів праці. Проаналізовано нейротизм як показник підвищеної емоційної нестійкості, що визначає низьку емоційну гнучкість учителя. Визначено необхідність упровадження у професійну діяльність суб'єктів праці комплексних специфічних заходів психологічного та психфізіологічного забезпечення діяльності, а саме: психологічної превентивної діагностики, корекції психічного здоров'я та психотерапевтичної допомоги, спрямованої на формування професійного довголіття.

Ключові слова: *емоційна гнучкість, емоційна стійкість, нейротизм, емоційна лабільність, невротизація, суб'єкт праці, професійна діяльність.*

Постановка проблеми. В умовах кризового сьогодення освіта переживає кризу, яку можна визначити як «криза сенсу» вибору й визначення життєвих цілей та ідеалів в умовах нестабільного соціуму. Ми є свідками парадоксальної ситуації, коли на фоні зниження на рівні суспільної свідомості показника розуміння перспективності шляху до «суспільства знань» постійно підвищуються вимоги як до суб'єктів праці освітянської галузі, так і до рівня інформатизації та технологізації освітнього середовища (відбуваються постійні кардинальні реформи освіти як соціальної інституції). Подібна ситуація вимагає від працівників освітніх закладів емоційної гнучкості, яка є інтегральною характеристикою особистості, що дозволяє їй оптимізувати свою діяльність у кризових умовах. Необхідно враховувати, що емоційна гнучкість має дві підструктури: емоційну стійкість та емоційну експресивність, і значною мірою визначає рівень задоволеності професійною діяльністю та працею, які, у свою чергу, є індикаторами нейротизму (підвищеної емоційної нестійкості) суб'єктів праці.

Отже, зосередженість на дослідженні взаємозв'язку між рівнем задоволеності працею та професійною діяльністю та нейротизмом, є актуальним предметом для наукових досліджень суб'єктів праці в умовах інтенсивної реформації їх професійної діяльності й великої кількості стресфакторів нестабільного кризового сьогодення.

Аналіз актуальних досліджень. Задоволеність працею досліджували такі вітчизняні й зарубіжні вчені, як: А. Н. Леонтьєва, В. П. Захаров; Є. П. Ільїн, Н. В. Кузьміна, Л. М. Митіна, Л. В. Фаустова, Р. М. Шаміонов, Д. Брайндер, Д. Шеррінгтон, Р. Херцберг, В. С. Скотт. Теоретичному й емпіричному дослідженню нейротизму суб'єктів праці присвятили значну увагу Х. Айзенк,

Л. М. Аболін, Н. А. Амінов, М. І. Дяченко, Н. Д. Левітов, Ю. В. Котелова, Є. А. Мілерян, В. А. Пономаренко, Т. Рібо, Л. М. Шварц, С. Г. Геллерштейн та ін. Показники емоційної стійкості досліджували В. Л. Марищук, К. К. Платонов, О. А. Сиротін, О. Я. Чебикін, О. А. Чернікова та ін.

Мета статті – на теоретичному рівні проаналізувати задоволеність професійною діяльністю як індикатор нейротизму суб'єктів праці (вчителів).

Виклад основного матеріалу. В умовах, коли соціально-економічна нестабільність породжує відсутність упевненості в майбутньому, зумовлює нестабільність професійних статусів суб'єктів праці, а кризові зовнішні стимули, як стресфактори, викликають астеничні емоції, ми спостерігаємо збільшення рівня нейротизації (підвищеної емоційної нестійкості) суб'єктів праці. Насамперед це стосується освітян, адже в їх професійній діяльності існує багато стресфакторів (об'єктивних – організаційних і рольових, та суб'єктивних – особистісних), які впливають на задоволеність працею та професією в цілому, зумовлюють певний рівень емоційної стійкості, лабільності (нестійкості), нейротизації (підвищеної емоційної нестійкості) працівників.

Необхідно враховувати, що тривалий вплив стресфакторів може значно підвищити рівень нейротизму, який, у свою чергу, позначиться на рівні професійної стійкості (працездатності стійкої до будь-яких перешкод), що спровокує астенизацію суб'єкта праці та знизить рівень задоволеності професією та професійною діяльністю. Виходячи з того, що задоволеність працею та професійною діяльністю визначає рівень ефективності та продуктивності праці, її стійкість (високу продуктивність і стійкість), необхідно визнати її показником, який засвідчує домінування стійких емоційних станів у суб'єктів праці, і є індикатором рівня нейротизації суб'єкта праці. На жаль, в умовах кризового сьогодення, мізерна увага надається рівню задоволеності суб'єктами праці професійною діяльністю та працею, адже для самих суб'єктів праці найголовнішим є збереження статусу працюючої людини.

У зв'язку з вищенаведеним, зазначимо, що в контексті реформаційних процесів, актуальним сьогодні є запровадження конкретних психотехнологічних прийомів розвитку в суб'єктів праці самоконтролю та самокорекції негативних емоцій, оскільки тільки за умови емоційної врівноваженості (емоційної стійкості, насамперед у сприйнятті будь-яких змін), особистість, яка працює, відчуває задоволеність від виконуваних професійних обов'язків, а отже здатна до свідомої саморегуляції та ефективної праці. При цьому необхідно пам'ятати, що повне прийняття змін, насамперед кардинальних реформ діяльності, завжди пов'язане зі змінами, які відбуваються в мотиваційній структурі особистості, і проявляються в оцінці суб'єктами праці запроваджуваних змін (суб'єкт праці може сприймати їх із позиції «примушують», «здатен сприйняти», «бажаю та сприймаю», «сприймаю та відтворюю, реалізую у практичних діях», або навпаки «не сприймаю, заперечую, не реалізую») [4, 73].

Здатність змінювати звичні дії передбачає спроможність особистості відмовлятися від стереотипності мисленневих операцій, наявність у неї дивергентного професійного мислення. Упевнені, що, насамперед, це стосується змін мисленневих структур особистості, які виникають унаслідок того, що кардинальні зміни у професійній діяльності виходять за звичні критерії оцінок і стереотипів сприйняття усталених форм і методів діяльності. Виникає когнітивний дисонанс, відчуття незадоволеності працею, які, у свою чергу, як своєрідні індикатори, свідчать про збільшення рівня нейротизації суб'єктів праці, зокрема вчителів.

Задоволеність працею є складним феноменом, що впливає на ефективність трудової діяльності вчителя. Як сукупність установок щодо ставлення до роботи, задоволеність працею складається з таких компонентів, як: задоволеність зовнішніми умовами праці; сімейні й соціальні фактори; наявність можливості реалізувати свої очікування та здібності; відповідність роботи провідним мотивам праці; особистісні фактори (вік, стать, раса, когнітивні здібності, емоційна стабільність, уміння адаптуватися, професійний досвід, можливість використання наявних здібностей, знань, умінь і навичок, уподобання, пов'язані з використанням вільного від роботи часу) [2].

Задоволеність професійною діяльністю визначається співвідношенням між рівнем домагань, характером мотивів і реальним успіхом (ефективністю) професійної діяльності. Справедливим сьогодні, на нашу думку, є зауваження Н. В. Кузьміна і Я. В. Рейковського стосовно того, що високі досягнення в діяльності є джерелом задоволення лише тоді, коли вони підкріплюються зовнішніми винагородами (у вигляді заробітної плати) [1].

Організаційні психологи виокремлюють такі умови, що визначають задоволеність працею: рівень інтелектуальних завдань, з якими суб'єкт праці може успішно впоратися; особистий інтерес до роботи як такої; умови праці, які не спричиняють надмірного фізичного стомлення; наявність винагород за працю, відповідних рівню професійних експектацій суб'єктів праці (очікувань); наявність умов праці, які полегшують виконання завдань; висока самооцінка (узгодженість її компонентів: висока самооцінка професійних знань, умінь і навичок); психологічна та дієва підтримка колег по роботі (взаємодопомога у виконанні професійних обов'язків).

Задля розуміння факторів, які зумовлюють задоволеність працею та професійною діяльністю, доцільно звернутися до аналізу двохфакторної теорії Ф. Герцберга, який виокремив дві групи факторів: гігієнічні фактори й фактори-мотиватори. Перша група – гігієнічні фактори (гігієнічні у значенні запобіжні, випереджаючі). Виходячи з етимологічного значення їх назви, вони не є факторами, що безпосередньо зумовлюють задоволеність працею чи професійною діяльністю. Самі по собі ці фактори не викликають задоволеності, але їх погіршення породжує незадоволеність працею. У цьому розумінні вони мають обернений зв'язок із задоволеністю. До гігієнічних

факторів належать: стосунки з колегами, керівництвом і підлеглими; психологічний клімат; рівень корпоративної культури; винагороди (в разі фіксованої зарплати); здібності керівника; умови праці; стабільність робочого місця (останнє, при зростанні політики скорочення працюючих, має для суб'єктів праці в умовах соціально-економічної кризи найбільше значення). До другої групи належать мотиватори, які безпосередньо викликають задоволеність працею, високий рівень мотивації і трудових досягнень. Вони є своєрідними стимуляторами ефективної праці. До них належать: досягнення цілей; визнання; цікавий зміст праці; самостійність і відповідальність; професійно-посадове зростання (кар'єрний ріст); особистісна самореалізація [2].

Виділяють такі фактори задоволеності працею: заробітна плата; стосунки з працівниками; відносини з керівництвом; можливості просування по службі; задоволеність умовами; задоволеність організацією, підприємством, установою; організація часу. Основними проявами незадоволеності роботою є: будь-які вирази протесту або лояльності, зневаги та зневіри [2]. На нашу думку, до цього треба додати негативні психічні й соматичні (тілесні) реакції, адже сьогодні саме серед педагогів існує дуже високий ризик психічних і соматичних (тілесних) реакцій на напружені ситуації на роботі, насамперед, це стосується професійних стресів, які в Міжнародній класифікації хвороб (МКХ) визначаються як окремий стан – професійний стрес, наслідком якого є синдром професійного вигорання [3, 30].

Поява відчуття байдужості й виснаження, поряд із проявами дегуманізації особистості та її стосунків з людьми, та загальний негативізм самоприйняття, а також закономірність їх загострення відповідно до стадій вигорання засвідчують професійну деформацію суб'єктів праці. Її початком є негативні зміни на рівні функціонування емоційної сфери суб'єктів праці (відсутність емоційної стабільності, нестійкість – лабільність). Задля ефективної професійної діяльності задоволеність працею та особливо професійною діяльністю в цілому має бути стабільною й оптимальною. За умови домінування емоційної нестабільності суб'єкти праці априорі не можуть відчувати задоволеність від праці та професії. Отже, на особливу увагу заслуговує феномен нейротизму, який характеризує підвищену емоційну нестійкість працівника.

Психологи в структурі нейротизму виділяють такі показники: індекс задоволеності життям і домінуючі емоційні стани (схильність до переживання гніву, ситуативна тривожність, управління своїми емоціями, управління чужими емоціями й самоконтроль). При цьому основними детермінантами нейротизму педагогів виступають: професійна компетентність, комунікативність, стресостійкість, відсутність вираженої професійної деформації та емоціонального вигорання. Отже, постає питання: як гарантувати емоційну стійкість учителів (як професійно необхідну характеристику, що гарантує збереження здоров'я, надійності діяльності, збереження високої психічної та фізичної працездатності суб'єктів праці).

Емоційна стійкість як властивість особистості, що забезпечує стабільність емоційних процесів і емоційного збудження під час впливу різних стресорів, сприяє успішному здійсненню діяльності. Показниками емоційної стійкості є: мотиваційні, моральні, вольові, інтелектуальні якості суб'єктів праці, властивості їх нервової системи, які в комплексі повинні перешкоджати виникненню емоційно напруженого стану, що дезорганізує поведінку та професійну діяльність. При цьому варто враховувати, що нейротизм (підвищена емоційна нестійкість) є вагомою характеристикою емоційності, адже характеризує чутливість людини до емоціогенних ситуацій (досягнення емоціями такого оптимального ступеня інтенсивності, за якого людина втрачає здатність регулювати свої емоційні стани). У свою чергу, емоціогенність залежить від відносин між мотивацією та можливостями людини.

Варто розрізнати прояви нейротизму й емоційної лабільності, що характеризується нестійкістю емоційного фону, його залежністю від зовнішніх обставин, частою зміною настрою навіть за незначної зміни ситуації. Нейротизм на поведінковому рівні проявляється у збільшенні числа соматичних скарг (головні болі, порушення сну, схильності до коливань настрою, внутрішній неспокій, переживання та страхи). При цьому в суб'єктів праці розвивається підвищена емоційна нестійкість, посилюється тривожність, знижується самооцінка, унаслідок чого з'являються вегетативні неврози. Невдоволення собою людина, як правило, невдоволення і своєю діяльністю. Емоційно нестійка (невротизована) людина має емоційно нестійке оціночне ставлення до праці, професійної діяльності, суб'єктів праці, тобто має низьку задоволеність працею, адже оптимальна задоволеність працею є емоційно-оціночним відношенням працівника до праці, яку він виконує. Отже, намагаючись запровадити будь-які зміни у професійній діяльності суб'єктів праці, насамперед необхідно звертати увагу на психологічні показники їх емоційної стійкості, а саме: збереження в людини оптимального рівня задоволеності працею та оптимістичного настрою; відсутність почуття страху, розгубленості, пригніченості під час виникнення будь-якої непередбачуваної ситуації [1].

Аналізуючи зв'язок між задоволеністю професійною діяльністю та нейротизмом суб'єктів праці, маємо визнати, що незадоволені своєю працею або професійною діяльністю працівники мають, як правило, високі показники нейротизму. Середні й низькі показники рівня нейротизму корелюють із досить високими показниками задоволеності професією. При цьому необхідно пам'ятати, що задоволеність професією, працею, професійною діяльністю повинна бути не максимальною, а оптимальною, відповідною її ефективності.

Висновки. Отже, можна сказати, що нагальною потребою сьогодення є створення професійних умов, сприятливих для саморозвитку, самоствердження та реалізації суб'єктів праці. У світлі реформування освіти необхідно рухатись у напрямі мінімізації впливів стресорів (стресових

факторів) на суб'єктів праці задля забезпечення психічної неперенапруги, підвищення емоційної гнучкості (емоційної стійкості) та саморегуляції професійних стресів. Освіта потребує реального впровадження у професійну діяльність суб'єктів праці комплексних специфічних заходів психологічного та психофізіологічного забезпечення діяльності, а саме: психологічної діагностики перевтоми; корекції психічного здоров'я та психотерапевтичної допомоги, спрямованої на формування професійного довголіття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Левитан К. М. Личность педагога: становление и развитие / К. М. Левитан. – С. : Саратов, 1991. – 163 с.
2. Леонова А. Б. Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития: Хрестоматия / А. Б. Леонова, О. Н. Чернышева. – М. : Радикс, 1995. – 448 с.
3. Сапа І. Полум'я професії / І. Сапа // Психолог. – 2004. – № 20 (116), травень. – С. 30–31.
4. Щербакова І. М. Психологічні проблеми підготовки педагогів до інноваційної професійної діяльності / І. М. Щербакова // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Ідеї, реалії та перспективи освітніх інновацій: філософія, психологія, методика» (20–21 квітня 2006 р.)]. – Суми : ВТД Університетська книга, 2006. – Ч. 1. – С. 72–73.

РЕЗЮМЕ

Щербакова І. Н. Удовлетворенность профессиональной деятельностью как индикатор нейротизма субъектов труда.

В статье рассмотрены основные подходы к изучению удовлетворенности профессиональной деятельностью как индикатора нейротизма (повышенной эмоциональной неустойчивости) субъектов труда. Нейротизм проанализирован как показатель повышенной эмоциональной неустойчивости, определяющей низкую эмоциональную гибкость учителей. Показана необходимость введения в профессиональную деятельность субъектов труда комплексных специфических мероприятий психологического и психофизиологического обеспечения деятельности, а именно: психологической диагностики переутомления, коррекции психического здоровья и психотерапевтической помощи, направленной на формирование профессионального долголетия.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, нейротизм, эмоциональная лабильность, невротизация, субъект труда, профессиональная деятельность.

SUMMARY

Shcherbakova I. Satisfaction with the professional activity as an indicator of neuroticism of subjects of labour.

The article deals with the basic approaches to defining the influence of neuroticism on the teachers' satisfaction with the professional activity. At a time when social and economic instability creates a lack of confidence in the future, causes instability professional status of the subject work, and crisis external stimuli as stress factors cause asthenic emotions, we are seeing an increase in the level of emotional instability business work. This is especially true of the teachers, because of their professional activities, there are many stress factors (objective - an organizational role, and subjective - personal) that influence the job satisfaction and the profession as a whole, causing a certain level of emotional stability, liability (instability), neurotization (increased emotional instability) of employees.

The psychological features of neuroticism, as a characteristic of emotional stability and instability, are revealed. The structural components of neuroticism are defined by the author: the index of life satisfaction, dominant emotional states (a propensity to experience anger, situational anxiety, emotional self-regulation, regulation of others' emotions, self-control).

The determinants of a teacher's neuroticism are defined in the article. They are: professional competence, communicativeness, stress resistance, the absence of professional deformation revilement and emotional burning down. The factors which influence the teachers' satisfaction with professional activity are the following: satisfaction with external working conditions, the domestic and social factors, the correspondence of work and leading work motives, the personal factors.

Teachers' satisfaction with professional activity is analyzed according to the following criteria: attitude to the educational establishment; the relationships among the teachers; satisfaction with the working conditions; teacher's satisfaction with the status among the colleagues; work attitude; attitude to the students; attitude to school administration; attitude to the teaching staff members.

The generalization of the findings leads to the conclusion that the teachers with high level of neuroticism feel considerably less satisfaction with the work they perform, with the colleagues and salary. The urgent imperative is the establishment of the professional conditions favorable for self-development, self-affirmation and implementation of the subjects of work.

Key words: *emotional stability, emotional lability, neuroticism, neurotization, a subject of labour, professional activity.*

УДК 373.3.064.2:613-053.5](045)

О. М. Юрченко

«Університет менеджменту освіти» НАПН України

АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНЬ ПРОБЛЕМИ САМОЗБЕРЕЖЕННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

Автором статті визначено сутність поняття «технології самозбереження»; висвітлено головні напрями розвитку поглядів людства на ставлення до власного життя та здоров'я в контексті історичного процесу; виокремлено актуальні ідеї поліпшення роботи вчителів до застосування самозберезувальних технологій у освітньому просторі; зазначено, що освіта та здоров'я є взаємодоповнюючими компонентами успішного повсякденного буття учасників навчального процесу; заакцентовано увагу на необхідності системного підходу та дотримання основних принципів збереження здоров'я: принципу здорового харчування, культури руху особистої гігієни, використання цілющих властивостей сонця й повітря.

Ключові слова: *технологія самозбереження, історичні епохи, формування здорового способу життя, виховання бажання бути здоровим.*

Постановка проблеми. Серед життєвих цінностей сучасної людини перше місце посідає цінність життя та здоров'я. Останніми десятиліттями світова наука зараховує проблему здоров'я, в широкому розумінні цього поняття, до кола глобальних проблем, розв'язання яких зумовлює характеристики майбутнього розвитку людства, та й навіть сам факт подальшого існування його як біологічного виду. В умовах істотних перетворень у соціальній, політичній, економічній і духовній сферах суспільного життя основним завданням є створення життєздатної системи

освіти, її демократизація й гуманізація. Це, у свою чергу, має на меті забезпечення для кожного громадянина можливостей постійного духовного самовдосконалення, творчої самореалізації, задоволення інтелектуально-культурних потреб особистості. Однак, сьогодні важливо зазначити, що нова якість освіти, яка забезпечила б розвиток сучасного суспільства, може бути досягнута лише при створенні певних умов організації такого навчально-виховного процесу, який не зашкодить здоров'ю дітей і молоді та буде спрямований на збереження, зміцнення, формування здоров'я учасників навчально-виховного процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Зазначимо, що проблеми необхідності збереження життя та здоров'я ґрунтовно висвітлено в напрацюваннях багатьох учених сучасності, а саме: В. Бобрицької, Є. Головахи, Н. Паніної, А. Надточаєва, Л. Сущенко, А. Цося, В. Звєкової та інших. Теоретико-методологічні засади питань збереження здоров'я відображені в працях А. Здравомислова, І. Смирнова, Л. Сущенко та ін.; психологічні, моральні особливості виховання особистості – К. Абульханова-Славська, І. Беха, Л. Божович, Ю. Кікнадзе, О. Кононко, Н. Максимова, Р. Пасічняк та ін.; формування здорового способу життя з позицій медицини – М. Амосова, Н. Артамонова, А. Леонтєєва, Ю. Лісіцина, Р. Мотилянської, В. Язловецького та ін. Формуванню здорового способу життя засобами фізичного виховання присвятили свої праці В. Ареф'єв, О. Артюшенко, Г. Власюк, А. Дубогай, М. Зубалій, Д. Касенок, І. Панін, Р. Раєвський, А. Рибковський та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що оздоровлення в школі починається з упровадження самозбережувальної педагогіки. У її основі – технології, які вводять усіх учасників навчально-виховного процесу в соціально-освітній простір без шкоди здоров'ю, підвищуючи мотивацію на його формування, збереження, зміцнення, відновлення й передачу наступним поколінням. За визначенням академічного тлумачного словника української мови, самозбереження – це прагнення зберегти своє життя, зберегти себе від загибелі [2, 712]. Одночасно, технологія чітко визначає умови та процедури, за допомогою яких можна досягти наперед визначеного результату. При цьому вона детально описує кожний етап проходження, визначає що та як слід робити, щоб кожен учитель, застосувавши її, гарантовано досягав конкретного результату навчання [5, 108]. Для створення якісних умов упровадження сучасних технологій самозбереження, передусім, виникає необхідність дослідження становлення означеної проблеми.

Мета статті полягає у висвітленні головних напрямів розвитку поглядів людства на ставлення до власного життя та здоров'я в контексті історичного процесу, виокремленні актуальних ідей поліпшення роботи вчителів до застосування самозбережувальних технологій у освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Діяльність людей носила характер самозбереження ще в первісносуспільний період, коли все було підпорядковане одній меті – забезпеченню умов існування та виживання в природних умовах. Звичайно, стан власного здоров'я, успіхи й невдачі люди на той час пов'язували з певними богами, амулетами тощо. Знання про самозбереження передавалися від покоління до покоління у вигляді розповідей, основні з яких стосувалися траволікування. Нами досліджено той факт, що в епоху рабовласницького ладу (IV тисячоліття до н.е. – V століття н.е.) було започатковано першу систематизацію знань про самозбереження людини. Лікарі, філософи активно шукали способи збереження здоров'я людини. Підтвердженням того є посібник зі здоров'я, що дійшов до нас, – китайська книга «Кун-фу; пам'ятка індійської маловідомої епохи – збірник трактатів «Аюр-Веда-Гараки».

Особливої уваги заслуговують ідеї збереження та зміцнення здоров'я таких давньогрецьких мислителів, як Аристотель, Гіпократ, Платон, Піфагор, та римських – Галена, Цицерона, Цельса. Саме Піфагору (470–399 рр. до н.е) належать ідеї, які можна визнати нормативними вимогами здорового способу життя. Роботи Аристотеля та Платона переорієнтовують інтереси того часу від матеріального блага до самої людини як особистості. Саме Платону належить думка про те, що стан тіла (фізичне здоров'я) віддзеркалює стан душі (духовне здоров'я). Це доводить дивовижне передбачення подальших наукових відкриттів про взаємозв'язок фізичної, психічної та духовної складових здоров'я людини та їх вплив на стан соціального оточення. Цікавими з позиції нашого дослідження є трактати римського лікаря Галена, де він робить важливі висновки про переваги здорового способу життя, а також, керуючись натурфілософськими поняттями, доводить доцільність охоплення гігієнічними заходами всього людського буття.

Оскільки основним критерієм оцінювання внеску кожної історичної епохи в теорію та практику формування здорового способу життя є його вплив на сучасність, то варто відзначити роботи середньовічних учених: Авіцен (980–1037) – система поглядів на здоровий спосіб життя у праці «Канон медичної науки»; діяльність гуманістів Ренесансу: Луїс Вівес (1492–1540) – галузь педагогіки, Андреас Везалій (1514–1564) – анатом, Мішель Монтень (1533–1592) – вивчав соціальну природу людини; дослідження епохи народження істинного наукового раціоналізму: Рене Декарт (1596–1650) – асоціативна теорія та вивчення про рефлекси; Вільям Гарвей (1578–1657) – дослідження проблем взаємозв'язку тілесного та психічного у формування здоров'я, Джон Локк (1632–17004) – продовжив розвиток ідеї соціальної цінності здоров'я, Георг Ернст Сталь (1660–1734) – положення про вплив негативних емоційних факторів, Баруха Спіноза (1632–1677) – основоположник ідеї прагнення людини до самозбереження.

Слід звернути увагу на те, що історія розвитку самозбереження в нашій країні заглиблюється коренями ще в період Київської Русі, де ставилися вимоги до фізичної працездатності і здоров'я людини, оскільки вона повинна була вправно виконувати господарські обов'язки й розв'язувати військові проблеми держави. Основними напрямками збереження власного життя і здоров'я були такі: фізичне виховання в сім'ї; військово-фізичне виховання в побуті та в освітніх закладах. Народна фізична культура слов'ян зосереджена в рухливих іграх, забавах, розвагах, танцях, змаганнях і підпорядкована побутово-релігійному календарю, що наближує людину до природи та сприяє її оздоровленню [9, 376].

За часів Запорозької Січі відбувалося продовження традицій «виховання ідеалу богатиря»: було створено досить ефективну систему самозбереження, в основі якої – не тільки фізичний, а й духовний розвиток людини за допомогою формування та збереження таких цінностей, як шанування засад честі, справедливості, лицарських чеснот, родових традицій шляхетності, здорового способу буття. Основними засобами самозбереження були фізичні та психофізичні вправи, спрямовані на самопізнання, саморозвиток, тілесне і психофізичне вдосконалення.

На нашу думку, нині особливої цінності набуває усвідомлення сучасними вчителями основних принципів збереження та зміцнення здоров'я українців того часу: принципи здорового харчування (режими посту, простота приготування, різноманітність, висока біологічна цінність їжі), культури руху (розвиток фізичної витривалості, виховання спритності, взаємодопомоги, подолання психічних навантажень, створення бадьорого настрою за рахунок рухливих ігор та танців), принцип особистої гігієни (обряди купання немовлят, купання у водоймах), використання цілющих властивостей сонця і повітря (сон на свіжому повітрі, ходіння босоніж). Не викликає сумнівів, що яскравим прикладом дотримання описаних нами принципів самозбереження є життя запорожських козаків. Характеризуючи особливості способу їхнього життя у поєднанні з міцним здоров'ям і силою, маємо яскраве тому підтвердження. А. В. Цьось, В. І. Завадський відзначають, що козаки, виходячи з військової необхідності, завжди обирали ватажків серед фізично сильних і здорових людей. Вважаємо за доцільне застосування окремих принципів самозбереження на уроках та в позаурочний час у початковій школі, адже це, на нашу думку, знання народних традицій, що відображають ставлення до здоров'я і здорового способу життя, їх осмислення та пристосування у повсякденному житті служитиме учасникам навчального процесу могутнім поштовхом для зміцнення здоров'я

Цікавим із погляду нашого дослідження є період феодално-кріпосницької Росії. Ідеї збереження здоров'я належать таким мислителям того часу, як М. Ломоносову, О. Радищеву, Л. Толстому. Практика підтримки здоров'я та допомоги хворим належить І. Сеченову, І. Павлову,

В. Бехтереву, І. Пірогову та іншим ученим. Суттєво збагатили наукові роботи думки таких публіцистів, як В. Белінського, М. Добролюбова, Д. Писарева, М. Чернишевського, А. Чехова та інших. У своїх працях російські вчені XVIII ст. (С. Забелін, С. Єли, Н. Максимович-Амбодик, А. Протасов та ін.) розглядали такі аспекти збереження здоров'я, як фізичне виховання й загартування, харчування та гігієна молоді.

Думки проте, що здоров'я «ніколи не може втратити своєї ціни в очах людини, тому що й у достатку погано жити без здоров'я» (М. Г. Чернишевський, 1955) та про те, що «у людини все повинно бути прекрасним: і обличчя, і одяг, і душа, і думки» (А. П. Чехов, 1986) мають підтвердження в билинах слов'янських народів. Герої цих творів наділені високими моральними й фізичними якостями: Ілля Муромець, Добриня Микитович, Альоша Попович та інші. Хоча письменники того часу не ставили перед собою спеціальної мети проводити наукове розроблення категорії здорового способу життя, але вони зуміли поглянути на таку проблему дещо з іншої позиції, що дало змогу в майбутньому дійти висновку про те, що здоров'я є універсальною цінністю, яка має матеріальні й духовні аспекти. Історія знає багато прикладів, коли інтуїція та спостережливість письменників і митців ставали передвісниками наукових відкриттів [1, 102].

Заслуговує на увагу той факт, що в кожному досліджуваному періоді є актуальним всебічний фізичний розвиток молоді, повсякчас постають питання підвищення міці, сили духа й фізичного виховання. Так, П. Лесгафт розробив власну систему фізичної освіти, спрямовану на виховання гармонійної особистості, її фізичний розвиток. Він вважав, що однаковою мірою необхідно приділяти увагу оздоровчим та освітнім завданням фізичного виховання. Мету фізичного виховання вчений убачав у тому, щоб навчити молодь свідомо управляти своїм тілом. П. Лесгафт активно боровся за оздоровлення народу, порушував питання щодо введення фізичного виховання в школах. У навчальних закладах було введено гімнастику як обов'язковий предмет із фізичного виховання, а дворянами для розваги використовувалося фехтування на різних видах зброї, стрільба з лука, пістолета, їзда верхи. Досліджуючи проблему здійснення фізичного виховання дітей в Україні в дореволюційний період, О. Аніщенко зазначає, що в деяких школах це питання повністю ігнорувалося, але в окремих навчальних закладах «реалізовувалася виважена, науково обґрунтована система організації рухової активності учнівської молоді» [3, 17]. Заслуговує на увагу той факт, що вдосконалення рухових якостей учнів здійснювалося з урахуванням їх індивідуальних і вікових особливостей. Це, у свою чергу, сприяло «покращенню розумової праці, розвитку моторних здібностей вихованців, навичок саморегуляції, соціально-психологічної адаптації учнів, підвищенню загального рівня здоров'я, формуванню установок на здоровий спосіб життя» [3, 18].

Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує аналіз історичних документів із педагогіки, здійснений російським науковцем В. Родіоновим [6, 36]. Як зазначає дослідник, у головних положеннях «Духовного регламенту» (1721), якими керувалися чоловічі училища, чільне місце належить дотриманню гігієнічних вимог до здійснення навчального процесу. Доказом цього є зафіксовані в регламенті вказівки щодо організації навчання й відпочинку учнів, зокрема: «...на кожен день дві години відвести для гуляння семінаристів, а саме після обіду і ввечері... А гуляння мають бути з іграми чесними й рухливими: влітку в саду, а взимку у своїй хаті. Бо це і для здоров'я корисно, і смуток відганяє». У багатьох шкільних статутах того часу наголошувалося на необхідності дотримання санітарно-гігієнічних вимог вихованцями та членами педагогічного колективу, які були зобов'язані користуватися «мильнями» і провітрювати «виховні училища» [6, 37].

Зауважимо, що на сучасному етапі розвитку шкільної освіти питання раціонального поєднання рухової та інтелектуальної активності не втрачає своєї актуальності. З огляду на це, особливо доцільним вважаємо систематичне проведення вчителями й батьками дитячих ігор, що є засобом виховання духовності, культури спілкування та зміцнення здоров'я дітей, адже внаслідок цього розвиваються в учнів фізичні й духовні якості. Це підтверджує об'єктивну потребу у введенні в загальноосвітніх навчальних закладах третьої години фізкультури на тиждень, проведенні вчителями фізкультхвилинок на уроках, динамічних перерв, рухливих ігор на свіжому повітрі тощо.

Питання самозбереження знайшло своє втілення й у працях класиків педагогіки. Наприклад, збереження життя та здоров'я юного покоління посідало чільне місце в педагогічній діяльності А. Макаренка. Формулюючи мету виховання, він виокремив три основоположні завдання освіти: виростити дитину здоровою, сформувані в неї вміння працювати, сприяти її моральному становленню. У своїх працях видатний педагог приділяв значну увагу питанням режиму навчання та праці, особистої гігієни, санітарно-гігієнічним аспектам трудового виховання, психогігієни тощо.

Значенню збереження життя та здоров'я молоді присвячені роботи великого педагога В. Сухомлинського, який розглядав такі засоби зміцнення здоров'я, як ранкова гімнастика, рухова активність, ходьба босоніж, походи, праця взимку на свіжому повітрі, купання у відкритих водоймищах, режим харчування (застосування продуктів, багатих на вітаміни). Його увага акцентувалася на принципах збереження здоров'я молоді за допомогою профілактики, ранньої діагностики, ліквідації проблем зі здоров'ям, що виникають, раціонального харчування та зміни поведінки в аспекті збереження здоров'я. Здорове середовище у процесі навчання педагог пов'язував із гігієнічною та комфортною психологічною атмосферою, безпе-

кою навчання. Учений підкреслював, що здоров'я його вихованців залежить від виховного впливу на них учителів, способу життя молоді, валеологічного наповнення навчально-виховного процесу навчального закладу.

Зокрема, в Україні дослідження самозбережувального змісту очолив Г. Апанасенко, який розглядає здоров'я як динамічний стан людини, що «визначається резервами механізмів самоорганізації її системи (стійкістю до впливу патогенних чинників і здатністю компенсувати патологічний процес), характеризується енергетичним, пластичним та інформаційним (регуляторним) забезпеченням процесів самоорганізації, а також є основою прояву біологічних (виживання – збереження особи, репродукція – продовження роду) і соціальних функцій. Чим вище здатність індивіда реалізувати свої біологічні й соціальні функції, тим вище рівень його здоров'я [4, 6]. Цікавим є той факт, що тільки у 80–90-х роках ХХ століття вітчизняним і зарубіжним науковцям вдалося віднайти підходи до розв'язання проблеми самозбереження учнів. Зазначимо, що в сучасності освіта та здоров'я є взаємодоповнюючими компонентами успішного повсякденного буття учасників навчального процесу. Але результати наукових досліджень дозволяють стверджувати, що традиційна система освіти більшою мірою орієнтована на здобуття знань та інформації, а формування життєвих умінь і навичок недостатнє, рівень підготовки дітей до самостійного життя, мотивації до високої якості життя не досягає високого рівня та не завжди відповідає сучасним вимогам.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналізуючи все вищесказане, ми дійшли висновку, що розроблення самозбережувальних технологій потребує цілісного, системного підходу з урахуванням педагогічних умов здійснення навчально-виховного процесу в школі та раціональним вибором засобів і методів самозбереження учнів. Вважаємо, що це сприятиме збереженню здоров'я дітей, вихованню бажання бути здоровими, а також підвищенню рівня їх навчальних досягнень одночасно, що, у свою чергу, визначає якість самозбережувальних технологій.

Ми цілком поділяємо думки О. Вакуленко та О. Яременка щодо інтеграції проектів формування здорового способу життя в єдину загальнодержавну модель. Варто зазначити, що з 2003 року Інститут соціальної та політичної психології НАПН України вивчає провідні орієнтири формування здорового способу та збереження життя молоді, здійснюючи моніторингове дослідження в галузі самозбереження молодого покоління. Актуальність проблеми самозбереження дітей і підлітків зумовлює доцільність її якісного наукового дослідження. У зв'язку з цим означена проблема залишається предметом психолого-педагогічних досліджень науковців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобрицька В. І. Формування здорового способу життя у майбутніх учителів : монографія / В. І. Бобрицька. – Полтава : ТОВ «Поліграфічний центр «Скайтек», 2006. – 432 с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка родинного виховання : навч. посіб. / А. Кузьмінський, В. Омеляненко. – К. : Знання, 2006. – 324 с.
4. Мельничук І. М. Теоретичні основи здоров'язбереження / І. М. Мельничук // Філософія, методологія, психолого-педагогічні аспекти формування культури здоров'язбереження : збірник тез науково-методологічного семінару кафедри філософії та суспільних дисциплін ТДМУ імені І. Я. Горбачевського. – Тернопіль : Вектор, 2013.
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – К. : Кондор, 2007. – 656 с.
6. Родионов В. Психология здоровья школьников: технология работы. В. Родионов // Школьный психолог : Приложение к газете «Первое сентября». – 2007. – № 18. – С. 36–43.
7. Чернишевский Н. Г. Эстетические отношения искусства к действительности / Н. Г. Чернишевский. – М. : Изд. Худ. Лит., 1955. – С. 12.
8. Чехов А. П. Дядя Ваня / А. П. Чехов // Полн. Собр. : в 30 т. – М. : Наука, 1986. – Т. 13. – С. 83.
9. Цьось А. В. Про систему вдосконалення запорізьких козаків / А. В. Цьось, В. І. Завадський // Традиції фізичної культури в Україні : зб. наук. статей. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 44–62.

РЕЗЮМЕ

Юрченко О. М. Аналіз дослідження проблеми самосохранения в педагогической практике.

Автором статьи определена сущность понятия «технологии самосохранения»; выявлены главные направления развития взглядов человечества на отношение к собственной жизни и здоровья в контексте исторического процесса; выделены актуальные идеи улучшения работы учителей к применению технологий самосохранения в образовательном пространстве; определено, что образование и здоровье являются взаимодополняющими компонентами успешного повседневного бытия участников учебного процесса; акцентировано внимание на необходимости системного подхода и соблюдения основных принципов сохранения здоровья: принципа здорового питания, культуры движения, личной гигиены, использования целебных свойств солнца и воздуха.

Ключевые слова: технология самосохранения, исторические эпохи, формирование здорового образа жизни, воспитание желание быть здоровым.

SUMMARY

Yurchenko O. The analysis of the problem of self-preservation in pedagogical practice.

The relevance of this article is that quality of life, which would ensure the development of modern society, can be achieved only when creating the certain conditions of education that will not harm the health of children and young people and will be used to preserve and strengthen the formation of health. This requires that the teachers use the original approaches in education which is based on self-preservation. In this context the formation of a responsible attitude to their lives and health of the growing generation is one of the main directions of the teacher. In order to create the quality conditions of a modern technology of self-preservation, the research of a definite problem is nessecary.

The aim of this article is to analyze the historical achievements and selection of the current ideas of improving the work of the teachers in the use of self-preserving technology in the educational space.

The author draws attention to the fact that to improve the culture of the children's health, education desire to be healthy and improve their academic achievements at the same time, requires a systematic approach and the basic concepts of health. These principles historically defined. They are the principles of healthy eating (fasting regimes, ease of preparation, variety, high biological value of food), culture movement (the development of physical endurance, agility training, mutual aid, overcoming mental stress, creating a cheerful mood by mobile games and dances), the principle personal hygiene (bathing rituals babies swimming in water), use healing properties of the sun and air (sleep outdoors, walking barefoot).

Today education and health are mutually reinforcing components of the success of the stakeholders. However, the research findings prove that the traditional system of education aimed at the acquisition of knowledge and information, the formation of life skills, the insufficient level of training children for independent living, motivation for a quality of life reaches a high level and does not meet the modern requirements. This necessitates a qualitative research problem of self-preservation. In this regard the above mentioned problem remains the subject of the psychological and pedagogical research scientists.

Key words: *a technology of preservation, a historical era, promoting the healthy lifestyles, bringing up a desire to be healthy.*

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 371.134:811.111(07)

О. П. Бевз

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті досліджено призначення електронного навчального курсу в навчально-освітньому процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови. Визначено нормативну базу розроблення ЕНК та етапи його створення. Окреслено переваги використання електронного курсу як для студентів, так і для викладачів, які забезпечуються функціональними можливостями систем управління освітніми ресурсами навчального порталу. Охарактеризовано типи електронних ресурсів і складові частини ЕНК.

Ключові слова: *проект «Шкільний вчитель нового покоління», майбутні вчителі англійської мови, електронна педагогіка, дистанційна освіта, електронний навчальний курс (ЕНК), нормативна база розробки ЕНК, етапи створення ЕНК, навчальний портал, електронні ресурси ЕНК, складові частини ЕНК.*

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні особливо гостро постає питання підготовки майбутніх учителів англійської мови, здатних забезпечити сучасні вимоги до рівня володіння англійською мовою учнями загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до Загальноєвропейських Рекомендації з мовної освіти. Виховання нового покоління вчителів для української школи не може опиратися виключно на традиційні, а подекуди й застарілі методи та форми навчання. Зважаючи на це з ініціативи МОН України та Британської Ради в Україні в березні 2013 р. започатковано проект «Шкільний вчитель нового покоління» («New Generation School Teacher»), метою якого є запровадження змін до системи підготовки вчителів англійської мови в Україні. Як наслідок, проектом передбачено підвищення компетентності майбутніх і працюючих учителів англійської мови, розвиток їхніх соціальних та інформаційних навичок. У ході реалізації проекту, під час якого вивчався досвід удосконалення вивчення іноземних мов у Великій Британії та Узбекистані, з'ясовано, що на перспективу все більшої ваги набуватимуть форми опанування іноземними мовами в поєднанні з ресурсами Інтернет. Серед них виділяють вивчення іноземних мов із мінімальним залученням Інтернету (web-enhanced), змішане з частковим залученням он-лайн спілкуванням до 45 % (blended), змішане із заміною аудиторних занять від 45 % до 80 % (hybrid) і повністю он-лайн. Беззаперечно, це веде до розвитку електронної педагогіки як одного з напрямів класичної, фундаментальної педагогіки, яка тісно пов'язана з інноваційними процесами в освітній сфері. Саме інноваційне навчання як навчально-освітня діяльність, що ґрунтується на розвиткові різних форм

мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних здібностей особистості орієнтується на динаміку змін навколишнього світу, забезпечує диференціацію навчального процесу й урізноманітнює його. Інформаційне суспільство диктує нам нову термінологію, нові підходи до педагогічної діяльності, які уособлює в собі педагогічна інноватика, вчення про створення, оцінку, освоєння й використання педагогічних новацій. Відповідаючи викликам часу процес інформатизації освіти став основою переходу до інформаційного суспільства, зумовлюючи необхідність розробки електронної педагогіки, що має свої принципи, понятійний апарат, нові теорії, нові види навчальних занять тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Електронні навчальні курси як основа дистанційної освіти, електронної педагогіки стали предметом особливої уваги сучасних українських і зарубіжних дослідників. З точки зору інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) електронні навчальні курси визначають як інформаційна система (програмна реалізація) комплексного призначення, яка забезпечує реалізацію дидактичних можливостей і засобів ІКТ у навчальному процесі засобом єдиної комп'ютерної програми без залучення паперових носіїв інформації. Питання використання ІКТ у навчальному процесі висвітлювались у дослідженнях О. М. Кривоноса, О. А. Копил, Н. І. Клокар; мультимедійних технологій у побудові навчальних курсів і програм – у працях Ю. А. Вінницького, О. А. Ємченка [1], В. Л. Іванова, В. М. Кухаренка, О. В. Рибалки та Н. Г. Сиротенко [3], Н. В. Морзе та О. Г. Глазунова, Г. М. Нурмухамедова [4], В. П. Родіна та ін. Т. І. Коробейнікова детально розглянула питання формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів з використанням ІКТ. При цьому автори зазначають, що проблема виробництва високоякісної, ефективної мультимедійної продукції в освітніх цілях ще не вирішена.

Мета статті полягає у виявленні сучасних критеріїв і вимог до структури та змісту електронного навчального курсу та з'ясуванні його призначення під час підготовки майбутніх учителів англійської мови у ВНЗ.

Матеріал публікації підготовлено за допомогою таких **методів дослідження**, як пошуковий метод, метод термінологічного аналізу та метод критичного аналізу літературних джерел.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні Україна як учасник Болонського процесу активно бере участь у створенні освітнього середовища, що забезпечує подання навчального матеріалу в уніфікованому вигляді та його використання в будь-якому місці й у будь-який час незалежно від форми навчання студента.

Такі модернізаційні процеси знайшли своє відображення в концепції дистанційної освіти, яка охоплює широкі верстви суспільства й виступає важливим фактором його розвитку. Дистанційна освіта – це відкрита

система навчання, що передбачає активне он-лайн спілкування між викладачами та студентами. Обираючи таку форму навчання, студенти самі обирають час, місце та темп навчання, що задовольняють їхні індивідуальні потреби. З одного боку характеристикою дистанційної освіти є відокремлення вчителя від учня, з іншого – така форма навчальної діяльності дає більше можливостей для індивідуалізації навчання внаслідок більш інтенсивної комунікації між викладачем і студентом.

Основою організації дистанційного навчання є електронні навчальні курси. Згідно з Положенням про атестацію електронного навчального курсу (2010 р.), під ЕНК розуміється комплекс навчально-методичних матеріалів, створених для організації індивідуального та групового навчання з використанням дистанційних технологій, що базуються на Інтернет-технологіях, відповідно до графіку навчального процесу вищого навчального закладу [5]. У більшості випадків українські ВНЗ, як і значна кількість європейських, покладаються на віртуальне навчальне середовище Moodle, яке створює низку можливостей як для викладачів, так і для студентів. Воно є прикладом технічного забезпечення дистанційних технологій навчання, що є поєднанням інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. *Інноваційні педагогічні технології* часто структуруються з урахуванням компетентнісного й особистісно-орієнтованого підходу, методу проектів та педагогіки співробітництва [3].

Інформаційно-комунікаційні технології – це технології створення, опрацювання, передавання та зберігання навчальних матеріалів, організації та супроводу навчального процесу за допомогою телекомунікаційного зв'язку, зокрема, електронних локальних, регіональних і глобальних (Інтернет) мереж та відповідних сервісів [4].

Розвиток дистанційної освіти в Україні розпочався значно пізніше, ніж у країнах Західної Європи, і здійснювався за умов низького рівня інформатизації українського суспільства, незначної кількості оснащення комп'ютерною технікою навчальних закладів України й відсутності спеціалізованих методик дистанційного навчання. Теоретичні, практичні та соціальні аспекти дистанційної освіти були розроблені в нашій країні недостатньо. Проте в останні декілька років в Україні дистанційні технології навчання почали розвиватися бурхливими темпами. Уже ніхто не має сумніву, що вони сприяють підвищенню ефективності та якості професійної підготовки фахівців на основі використання сучасних інформаційних технологій, індивідуалізації процесу навчання, поширення сфери освітніх послуг, підвищенню конкурентоспроможності навчальних закладів [1].

Нормативна база розробки електронних навчальних курсів в Україні включає:

- Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 р. № 2984-III, стаття 42, п. 1;

- Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» від 09.01.2007 р. № 537-V;
- Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 роки» від 23.09.2003 р. № 1494, яку було розроблено МОН України на виконання указу президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», а також відповідних законів України;
- Наказ МОНУ «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» від 21.01.2004 р. № 40 (zareєстровано в Міністерстві юстиції України від 09.04.2004 р. № 464/9063);
- Наказ МОНУ «Про затвердження правил використання комп'ютерних програм у навчальних закладах» від 02.12.2004 р. № 903 (zareєстровано в Міністерстві юстиції України від 17.01.2005 р. № 44/10324).

У створенні та атестації ЕНК розрізняють два рівні: рівень ВНЗ і рівень МОН України. Процес створення ЕНК на рівні вищого навчального закладу передбачає проходження таких послідовних етапів:

Етап 1 – аналітичний (включає розробку загального задуму, модель дисципліни, розділу, теми тощо, формулювання цілей, визначення загального змістового наповнення курсу);

Етап 2 – стратегічний (визначає контингент курсу, його глобальну задачу та вибір стратегій);

Етап 3 – навчання (пропонує структуру курсу, загальний план його побудови, а також підготовку науково-педагогічних працівників до створення ЕНК);

Етап 4 – технолого-конструкційний (наповнення курсу навчально-методичними ресурсами згідно з вимогами);

Етап 5 – упровадження (регламентує апробацію електронного курсу впродовж семестру, зо вимагає реєстрацію студентів і відкриття для них доступу до ресурсів);

Етап 6 – контроль-діагностичний (передбачає атестацію курсу на рівні вищого навчального закладу, що є необхідною умовою його використання на різних етапах підготовки студентів);

Етап 7 – прогностичний (має на меті вдосконалення курсу з урахуванням зауважень і побажань студентів, висловлених у процесі зворотного зв'язку з боку користувачів [5]).

Відмінність електронного навчального курсу від інших електронних засобів навчання полягає в тому, що він передбачає обов'язкове спілкування з викладачем, що є надзвичайно важливим для оволодіння іноземною мовою. У процесі навчання студентів – майбутніх учителів англійської мови ЕНК безперервно змінюється та вдосконалюється.

Електронні навчальні курси розміщуються на навчальному порталі в системі дистанційного навчання, технічні вимоги до якої визначаються спеціальним документом. Роботу порталу організують на основі системи управління навчальними ресурсами, наприклад, Moodle (УДПУ імені Павла Тичини [2]), ATutor ILIAS, Прометей, технологій Вікі, соціальних мереж тощо, або систем власної розробки. Функціональні можливості таких систем дають змогу:

- студентів: отримувати персоніфікований доступ до електронного навчального курсу й інституційного репозиторію чи електронної бібліотеки через Інтернет, відкривати та завантажувати на власний комп'ютер навчально-методичні матеріали курсу, у тому числі й мультимедійні, відправляти виконані завдання для перевірки, проходити електронне тестування; спілкуватися з іншими слухачами курсу індивідуально чи в малих групах, ставити викладачеві запитання, переглядати електронний журнал обліку оцінок тощо;
- викладачеві: самостійно створювати й редагувати ресурси ЕНК, надсилати повідомлення студентам, розподіляти, збирати та перевіряти завдання, вести електронні журнали обліку оцінок і відвідування, налаштовувати різноманітні ресурси курсу, організувати електронне обговорення актуальних проблем між студентами у групі або малих групах в он-лайн і офф-лайн режимах тощо.

Електронні навчальні курси можуть бути використані як засоби навчання для студентів денної, заочної, дистанційної форм навчання та регіональних вищих навчальних закладів на всіх етапах навчальної діяльності студентів під час вивчення відповідних дисциплін.

ЕНК вміщує електронні ресурси двох типів:

- а) ресурси, призначені для подання студентам змісту навчального матеріалу, наприклад, електронні конспекти лекцій, мультимедійні презентації лекцій, методичні рекомендації, веб-касти або аудіо-касти;
- б) ресурси, призначені для закріплення вивченого матеріалу, формування вмінь і навичок, самооцінювання й оцінювання навчальних досягнень студентів, наприклад, завдання, тестування, анкетування, форум, чат тощо) [5].

Складові електронного навчального курсу, як правило, включають навчально-методичні матеріали за такими блоками: загальні відомості про курс, алгоритм навчання, відомості про автора(ів), зміст модуля та підсумкова атестація. До загальних відомостей про курс входять робоча програма, календарний план, критерії оцінювання, список друкованих та інтернет-джерел, глосарій.

Алгоритм навчання подає особливості вивчення певної дисципліни (у нашому випадку – «Практика усного і писемного мовлення», «Методика викладання іноземних мов», «Інтерпретація тексту»), інформацію про рекомендовану послідовність роботи в курсі, виконання завдань.

Відомості про автора(ів) курсу містить прізвище, ім'я та по-батькові, науковий ступінь, вчене звання, посаду й кафедру, перелік курсів, що викладаються, інформацію щодо наукових інтересів.

До змісту модуля входять теоретичні, практичні матеріали, завдання для самостійної роботи та опис модульного контролю.

Теоретичний навчальний матеріал може включати теоретичні відомості з модуля, мультимедійні презентації лекцій, додаткові навчальні матеріали у вигляді флеш-роликів, аудіо й відео матеріалів, довідкові нормативні документи (форми, шаблони, нормативні акти, стандарти, закони тощо).

Практичні роботи в електронному курсі є поєднанням семінарських та лабораторних занять, під час яких використовуються різноманітні навчальні стратегії. Означені вище стратегії обов'язково деталізуються в матеріалах курсу. Своєчасному виконанню завдань сприяють методичні рекомендації, форми подання результатів виконаної роботи, критерії оцінювання кожної роботи, список завдань для індивідуальної, парної та групової роботи.

Для реалізації практичних занять використовують проблемні завдання зі звітом викладачеві та форуми. Проблемні завдання, окрім формулювання безпосередньо проблемного запитання, обов'язково включають у себе план чи опорну схему відповіді, методичні рекомендації до виконання, приклади й варіанти завдань для забезпечення індивідуального виконання студентом. У завданні також вказується форма звітності (наприклад, письмове повідомлення обсягом до однієї сторінки друкованого тексту шрифтом 12 пт) та форма організації роботи – індивідуальна чи колективна. Усі завдання мають шкалу та критерії оцінювання.

Результат виконання практичної роботи студенти надсилають викладачеві в електронній формі до навчального порталу, подають у паперовому вигляді або усно. Після перевірки та оцінювання виконаних завдань, викладач виставляє бали до електронного журналу ЕНК.

Завдання для самостійної роботи. Значна частина навчальних годин під час вивчення кожної дисципліни відводиться на самостійне опрацювання. У матеріалах електронного навчального курсу розміщують додатковий теоретичний матеріал, завдання для самостійного виконання та методичний матеріал, який забезпечить його якісне виконання студентами. Завдання формулюється в такій формі: текст завдання, форма подання результатів виконання, критерії оцінювання, термін виконання, список додаткових друкованих та Інтернет-джерел. Результати виконання завдання надсилають викладачеві в електронній формі до навчального порталу, подають у паперовому вигляді або усно. Після перевірки та оцінювання виконаних завдань, викладач виставляє бали до електронного журналу ЕНК [5].

Модульний контроль. Для оцінювання знань, умінь і навичок, набутих під час вивчення кожного модуля курсу, використовуються індивідуальні завдання, тести й опитування за допомогою контрольних

запитань. Платформа Moodle дозволяє створювати тестові завдання 10 різних типів. Кожний модуль містить тест для самоконтролю, контрольні запитання й контрольний тест. Результати оцінювання навчальних досягнень кожного студента автоматично заносяться до електронного журналу після тестування.

Підсумкова атестація передбачає наявність матеріалів для підготовки студентів до складання заліків та іспитів (наприклад, контрольні запитання, типові завдання) та підсумковий тест.

Результати навчання студентів фіксуються в електронному журналі оцінок, у якому викладач задає категорії для оцінювання всіх видів навчальної діяльності та визначає їх обсяг (у відсотках) по відношенню до підсумкової оцінки з дисципліни.

Висновки. Таким чином, за умови дотримання сучасних критеріїв і вимог до структури та змісту електронного навчального курсу його використання під час підготовки майбутніх учителів англійської мови є раціональним і зручним засобом навчання, оскільки розширює можливості традиційного навчання; урізноманітнює навчальний процес; дозволяє покращити якість знань студентів; підвищити рівень мотивації студентів до навчання, ефективність їхньої самостійної роботи, ефективність управління навчальним процесом, удосконалити методику викладання дисциплін циклу професійної підготовки; стимулювати розвиток інтелектуального потенціалу студентів; підвищити об'єктивність оцінки знань студентів; автоматизувати процес контролю та оцінювання здобутків студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ємченко О. А. Використання електронного навчального курсу на заняттях з інформатики [Електронний ресурс] / О. А. Ємченко. – Режим доступу : <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=8979&chapter=1>.
2. Інформаційно-освітнє середовище для студентів очної та заочної (дистанційної) форм навчання УДПУ імені Павла Тичини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dls.udpu.org.ua/course/index.php?categoryid=22>.
3. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс : навчальний посібник / В. М. Кухаренко, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко ; за ред. В. М. Кухаренка. – Харків : НТУ «ХПІ», «Торсінг», 2002. – 320 с.
4. Нурмухамедов Г. М. Электронные учебные курсы: потребности образования, проектирование, разработка, проблемы и перспективы / Г. М. Нурмухамедов // Информатика и образование. – 2012. – № 1.
5. Положення про атестацію електронного навчального курсу на рівні ВНЗ та МОН України від 8 червня 2010 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/images/gr/obg/2010/08_06_10.pdf.

РЕЗЮМЕ

Бевз Е. П. Использование электронного учебного курса в процессе подготовки будущих учителей английского языка.

В статье исследовано предназначение электронного учебного курса в учебно-образовательном процессе подготовки будущих учителей английского языка.

Определены преимущества использования ЭУК, как для студентов, так и для преподавателей, предоставляемые функциональными возможностями систем управления образовательными ресурсами учебных порталов. Дана характеристика типов электронных ресурсов и составляющих ЭУК.

Ключевые слова: *проект «Школьный учитель нового поколения», будущее учителя английского языка, электронная педагогика, дистанционное образование, электронный учебный курс (ЭУК), нормативная база разработки ЭУК, этапы создания ЭУК, учебный портал, электронные ресурсы ЭУК, составляющие ЭУК.*

SUMMARY

Bevz O. The use of the e-learning course for future english language teacher training.

Due to the necessity of raising the level of mastering English by Ukrainian students' population which agrees with the Common European Framework of Reference for Languages the Ministry of education and Science of Ukraine together with British Council Ukraine initiated the project «New Generation School Teacher» with the aim to introduce changes into the system of English language teacher training. The development of future EFL teachers' social and informational skills and raising their professional competence are among the key objectives of the project. The realization of the project involves study visits to Great Britain and Uzbekistan which enabled the working team to attach growing importance to the forms of learning based on the use of online materials and activities such as web-enhanced, blended, hybrid and fully online ones. The purpose of the use of the e-learning course for future English language teacher training as the basis for organizing distance learning is investigated in the article. It defines the regulations which serve as the basis for the development of e-learning course and the stages of its development. The advantages for both students and teachers given by the functionality of managing educational resources of the educational portal are outlined. The author describes the types of electronic resources and constituent parts of e-learning course.

Key words: *«New Generation School Teacher» project, future English language teachers, electronic pedagogy, distance education, e-learning course, regulations for the development of e-learning course, stages of e-learning course development, educational portal, electronic resources for e-learning course, constituent parts of e-learning course.*

УДК [37.0:351.743] (477)

Є. І. Гаркавцев

Харківський національний університет внутрішніх справ

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ОВС

Стаття присвячена визначенню й обґрунтуванню критеріїв і показників сформованості професійної надійності майбутніх працівників органів внутрішніх справ. Визначено вимоги, яким повинні відповідати критерії; показано взаємозв'язок критеріїв і показників професійної надійності. Для визначення критеріїв і показників сформованості професійної надійності проаналізовано, ті критерії та показники, які використовували дослідники у процесі вивчення близьких за сутністю явищ – професійної компетентності, професійної придатності та професійної готовності майбутніх працівників ОВС до професійної діяльності. На підставі проведеного аналізу було виділено мотиваційний, знанієво-операційний, особистісно-регулятивний критерії сформованості професійної надійності. Надано характеристику кожного критерію професійної надійності, визначено показники та рівні її сформованості.

Ключові слова: *критерій, показник, професійна надійність, курсанти, майбутні працівники органів внутрішніх справ.*

Постановка проблеми. Для сучасної освітньої системи особливої актуальності набуває питання про визначення науково-обґрунтованих критеріїв оцінки рівня сформованості професійної надійності в майбутніх працівників органів внутрішніх справ, що є достатньо складним, оскільки важко піддається кількісним вимірюванням.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз досліджень (В. Венда, О. Губінський, Н. Завалова, С. Лебедева, Є. Мілерян, В. Мільман, В. Пономаренко, О. Тімченко та ін.), дозволив встановити, що професійна надійність є професійно важливою характеристикою працівника ОВС. Під професійною надійністю майбутніх працівників органів внутрішніх справ України розуміємо інтегративну цілісну характеристику особистості майбутнього фахівця, основу якої складає комплекс особистісних якостей (мотиваційних, емоційно-вольових, пізнавальних та ін.), які забезпечують ефективне виконання (завдань) професійної діяльності. Професійна надійність, як характеристика особистості фахівця може бути сформована в процесі підготовки до професійної діяльності під час навчання у вищому навчальному закладі для чого необхідно створити певні педагогічні умови.

Мета статті – на основі аналізу досліджень обґрунтувати й визначити критерії та їх показники, які дозволять визначити ефективність створених педагогічних умов, спрямованих на формування професійної надійності майбутніх працівників органів внутрішніх справ під час навчання у ВНЗ МВС України.

Виклад основного матеріалу. Критерієм, вважається ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація будь-якого явища, процесу, діяльності. Визначення критеріїв є необхідною умовою для оцінювання ефективності проведеної експериментально-дослідної діяльності з формування професійної надійності майбутніх працівників органів внутрішніх справ [6].

Аналіз досліджень (С. Пояркова, Г. Штефанич, П. Яременка) свідчить про те, що вибір критеріїв має здійснюватися з урахуванням таких вимог: число критеріїв повинно бути невеликим за кількістю, але достатнім для визначення сформованості професійної надійності в майбутніх працівників органів внутрішніх справ; система критеріїв має відображати реально існуючу діяльність працівників із реалізації функцій, тобто бути об'єктивною; кожен окремий критерій повинен бути сформульований чітко, допускати як якісну, так і кількісну характеристику; система критеріїв повинна відображати найбільш істотні ознаки процесу формування професійної надійності в майбутніх працівників органів внутрішніх справ та його результати.

Критерії відображаються через показники. Останні, будучи складовою частиною критеріїв, служать типовими й конкретними проявами найважливіших сторін оцінюваного явища. Показники повинні відповідати таким вимогам: по-перше, бути простими та доступними для їхнього розуміння й використання; по-друге, охоплювати істотні сторони, явища; по-

третє, враховувати специфіку феномена; по-четверте, давати можливість проводити кількісну та якісну оцінку розвитку досліджуваного явища.

Необхідно підкреслити, що педагогічні дослідження, які безпосередньо присвячені формуванню професійної надійності майбутніх працівників ОВС відсутні. Саме тому, для нас особливий інтерес становлять праці вітчизняних дослідників, які виокремлюють критерії сформованості професійної компетентності, професійної придатності та професійної готовності майбутніх працівників ОВС до професійної діяльності, які, на наш погляд, пов'язані з професійною надійністю.

Так, П. Яременко вважає, що критеріями сформованості професійної компетентності в майбутніх працівників органів внутрішніх справ є: мотиваційний, фаховий, комунікативний і рефлексивний.

Мотиваційний – наявність інтересу та здатність до професійної діяльності; усвідомлене бажання майбутніх працівників досягти успіхів у професійній підготовці.

Фаховий – професійні знання майбутніх працівників, практичні вміння, навички та досвід, що забезпечують ефективне виконання професійної діяльності; здатність швидко приймати рішення та нести за них відповідальність; спроможність до професійного саморозвитку.

Комунікативний критерій дозволяє визначити розвиток комунікативних умінь: встановлювати контакт із співрозмовником, підтримувати бесіду, ставити запитання, уважно слухати тощо.

Рефлексивний – здатність до самореалізації та самовдосконалення [9].

Кожний із запропонованих критеріїв, на думку автора, охоплює різні сторони професійної діяльності правоохоронця.

Процес формування професійної надійності в майбутніх працівників органів внутрішніх справ динамічний і складний. У ході його формуються й удосконалюються специфічні знання, вміння, навички й особистісні якості майбутніх працівників. Успішність службової діяльності майбутніх працівників відрізняється за якістю результатів виконуваних завдань.

С. Делікатний вважає, що основу професійної придатності працівника ОВС становить комплексна здібність фахівця до діяльності певного типу, у якій він виділяє дві сторони: 1) мотиваційну – схильність до відповідного типу діяльності; 2) інструментальну – володіння ефективними стратегіями діяльності, узагальненими способами дій та операцій. Вони забезпечують вільну орієнтацію у відповідному предметному полі, гнучке пристосування зазначених способів до особливостей конкретних ситуацій [2].

Професійна надійність майбутніх працівників органів внутрішніх справ має складну структуру. Структурні компоненти професійної надійності передбачають наявність у працівників знань, умінь і навичок відповідно до професійних обов'язків. Л. Криворучко виділяє такі критерії сформованості професійної придатності майбутніх працівників органів

внутрішніх справ до професійної діяльності: когнітивний, мотиваційний, вольовий, типологічний, регулятивний [4].

Когнітивний критерій характеризує: розуміння завдань професійної діяльності, виконання обов'язків і оцінку їх значущості; уявлення про вірогідні зміни обстановки, труднощі, майбутні умови виконання службових завдань в екстремальних ситуаціях; обсяг знань, прийомів, засобів і способів досягнення мети; наявність професійних умінь і навичок дій під час виконання службових завдань; здібність до аналізу ситуації, що склалася.

Мотиваційний критерій включає: розуміння й усвідомлення державного значення та важливості завдань, які виконують працівники органів внутрішніх справ; позитивне психологічне (ціннісно-орієнтаційне) ставлення до майбутньої діяльності, свідоме прагнення до добросовісного виконання службового обов'язку, оперативного-службового завдання; моральна нормативність, потреба в подоланні труднощів і наполегливості в досягненні мети; прояв інтересу до виконання службових завдань в екстремальних умовах; прагнення добитись успіху й показати себе з кращого боку під час виконання обов'язків.

Регулятивний відображає: самовладання, здатність регулювати свій психічний стан, відчуття, емоції, пригнічувати негативні емоції, страх, панічні реакції, уміння мобілізувати себе на виконання поставленого завдання; здатність протистояти екстремальним подразникам під час виконання службових завдань.

Вольовий критерій включає: наполегливість, рішучість, цілеспрямованість, завзятість у подоланні виниклих труднощів, самовладання; емоційно-вольову стійкість, здатність брати на себе відповідальність в екстремальних ситуаціях; уміння зберігати високий рівень активності, ініціативи, самостійності; здатність протистояти втомі.

Типологічний критерій характеризує тип нервової системи, силу та врівноваженість нервових процесів, нервово-психічну стійкість і самовладання, адаптаційні можливості.

Такий підхід, на думку автора, розкриває сутність і структурно-функціональний склад професійної придатності. При цьому автор виходить із того, що будь-який критерій органічно взаємопов'язаний з іншими, має власне місце в загальній структурі професійної надійності майбутніх працівників органів внутрішніх справ

Ми погоджуємося з висновками С. Пояркова, який виділяє три основні критерії сформованості професійної готовності курсантів до майбутньої професійної діяльності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний і емоційно-вольовий [6]. Оскільки вважаємо, що професійна готовність є запорукою професійної надійності фахівця.

Мотиваційно-ціннісний критерій включає: ставлення до служби; глибоке розуміння й усвідомлення державного значення та важливості

того, що виконується; свідоме прагнення до подолання труднощів, виконання службового завдання.

Когнітивний критерій відображає сформованість у майбутнього працівника ОВС уявлень про вимоги, умови, труднощі, способи дій під час виконання того або іншого службового завдання в майбутній професійній діяльності.

Емоційно-вольовий критерій відображає: переживання, емоції, відчуття, стани, що випробовуються працівниками перед, у ході й після виконання службового завдання; емоційно-вольову стійкість; тривале напружене навантаження, ризик у небезпеці; відповідальність; самостійність; рішучість; цілеспрямованість; наполегливість; активність; ініціативу; уміння управляти своїми емоціями, мобілізуватися на виконання поставлених завдань.

Як зазначає З. Шайхлісламов, цілісним і основним в особистості є те, що визначає її якості та властивості, а саме: переконаність, стійкість, цілеспрямованість, що відображають її спрямованість і сутність. Похідним, індивідуальним, нерозривно пов'язаним з основними якостями особистості є такі показники життєдіяльності, як старанність і успішність. Будь-який вид діяльності курсанта: спілкування, навчання, праця, суспільна робота, позанавчальна діяльність, творчість – може бути оцінений з погляду старанності й успішності. Показники цих критеріїв характеризують ступінь розвитку природних здібностей і моральної зрілості курсантів.

І. Карчевський для оцінки професійної надійності майбутніх офіцерів-прикордонників шляхом використання методу групових експертних оцінок розробив інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний критерії [3].

Г. Штефаніч виділяє три основні критерії сформованості професійної компетентності в майбутніх працівників органів внутрішніх справ: інтеріоризація правового досвіду (когнітивний), прагнення до активної усвідомленої участі в соціальних відносинах і протидії негативним проявам навколишнього середовища (мотиваційний), пошук шляхів реалізації своїх можливостей (практичний) [8].

С. Лебедева зазначає, що професійна надійність є інтеграційною властивістю особистості, тісно пов'язаною з іншими її характеристиками, і тому підкреслює, що оцінка особистості курсанта повинна відображати все різноманіття проявів її поведінки, тобто – бути всебічною. Саме тому критерії сформованості повинні відповідати поданим далі вимогам [5].

Вимога репрезентативності по відношенню до критеріїв повинна виявлятися у стійкості, стабільності поведінки індивіда, в оцінці не окремих вчинків особистості, а в їх сукупності протягом тривалого часу.

Вимоги всебічності й репрезентативності, що пред'являються до критеріїв, пов'язані й із вимогою об'єктивності оцінки поведінки курсанта незалежно від свідомості та волі людей, які здійснюють оцінку. Окрім цього, необхідно виділити такі ознаки, яким повинні задовольняти

критерії: об'єктивність, тобто можливість оцінювати досліджувану ознаку однозначно, не допускаючи суперечливих тлумачень; адекватність, валідність, тобто можливість оцінювати саме те, що необхідно оцінити; нейтральність по відношенню до досліджуваних явищ.

Г. Човдирова виділяє такі критерії сформованості професійної компетентності в майбутніх працівників органів внутрішніх справ: а) мотиваційний – установка не тільки на найбільш доцільні, активні та рішучі дії, а й на власну безпеку; б) орієнтувальний – вивчення та усвідомлення умов і особливостей діяльності, способів можливих дій у різних варіантах розвитку подій, необхідних для цього властивостей та якостей особистості; в) змістовно-операційний – навички й уміння реалізовувати професійні дії; г) ціннісно-вольовий – самоконтроль, самомобілізація та керування своїми діями, саморегуляція; д) оціночний – об'єктивна оцінка ступеня небезпеки ситуації та власної підготовленості для її вирішення, прогнозування можливих результатів, внесення відповідних поправок [7].

Сформованість показників за кожним з обраних критеріїв у майбутніх правоохоронців буде свідчити, що вони здатні дотримуватися відповідної поведінки, виконувати дії, необхідні для досягнення поставленої мети; виконувати професійні завдання чи створити умови для цього (здобути відсутню інформацію, змоделювати схеми можливого розвитку подій); з початком дій уважно слідкувати за змінами обставин, оцінювати адекватність своєї поведінки, прагнути реалізувати оптимальні умови й засоби досягнення мети, свідомо керувати своїми емоційним станом і поведінкою.

У роботі В. Авдеєва [1] надана класифікація рівнів професійної готовності: високий (самостійність у постановці та розв'язанні нових задач, адекватність оцінки й самооцінки професійно важливих якостей, здатність до ефективного вирішення задач в умовах дефіциту часу тощо); середній (частковий прояв наведених характеристик); низький (невміння самостійно ставити та розв'язувати складні задачі, неадекватна оцінка й самооцінка професійно важливих особливостей тощо).

Необхідно зазначити, що проведене нами опитування 312 незалежних експертів (викладачі Харківського національного університету внутрішніх справ, працівники різних підрозділів ОВС) свідчить, що найбільш значущими критеріями й показниками сформованості професійної надійності в майбутніх працівників органів внутрішніх справ вони вважають такі: особистісні якості (стійкість, дисциплінованість, врівноваженість та ін.) – 76,7 % опитуваних; розвинені практичні вміння й навички професійної діяльності – 73,5 % опитуваних; активно-позитивне емоційне ставлення до професійної діяльності – 68,4 % опитуваних.

Проведений теоретичний аналіз досліджень із проблеми формування професійної компетентності в майбутніх працівників органів внутрішніх справ, урахування вимог професійної діяльності до працівників

ОВС і результатів опитування незалежних експертів дозволило нам виділити подані далі критерії та показники й рівні сформованості професійної надійності в майбутніх працівників органів внутрішніх справ.

Особистісно-регулятивний критерій передбачає сформованість таких професійно важливих якостей як психічна стійкість, відповідальність, дисциплінованість, цілеспрямованість, наполегливість, врівноваженість, упевненість у собі, самоконтроль, адекватна самооцінка та самовладання.

Мотиваційний критерій передбачає наявність позитивного ставлення до обраної професії, свідомого прагнення до добросовісного виконання службового обов'язку та інші професійні мотиви.

Знаннево-операційний критерій представлений професійними знаннями (знання особливостей майбутньої професійної діяльності, знання правового та організаційного регулювання діяльності органів внутрішніх справ України, тактико-технічні характеристики, нормативно-правові підстави й тактику застосування вогнепальної зброї та спеціальних засобів, які використовуються під час виконання оперативно-службових завдань, знання методів і прийомів безконфліктного спілкування з різними верствами населення в різних ситуаціях професійної діяльності тощо); уміннями й навичками професійної діяльності (тактико-психологічними (враховувати тактико-психологічні особливості під час затримання правопорушників; забезпечувати особисту безпеку під час виконання службових обов'язків), професійно-психологічними (проводити психологічний аналіз ситуацій професійного спілкування; використовувати методи та прийоми безконфліктного спілкування з різними верствами населення в різних ситуаціях професійної діяльності, використовувати прийоми саморегуляції у професійній діяльності) та спеціальними (володіння прийомами самозахисту; застосування вогнепальної зброї та спеціальних засобів у процесі виконання оперативно-службових завдань).

Відповідно до виділених критеріїв ми пропонуємо виокремити такі рівні, що характеризують ступінь сформованості професійної надійності в майбутніх працівників органів внутрішніх справ: високий, середній, низький (див. табл. 1).

Таблиця 1

Критерії, показники й рівні сформованості професійної надійності в майбутніх працівників органів внутрішніх справ

№	Назва критерію	Показники	Рівні
1.	Особистісно-регулятивний критерій (особистісний компонент професійної надійності)	Показники особистісно-регулятивного критерію виявляються у сформованості таких професійно важливих якостей, як психічна стійкість,	Високий рівень виражається у високому рівні сформованості професійно важливих якостей. Середній рівень проявляється в частковому розвитку професійно важливих якостей.

		відповідальність, дисциплінованість, цілеспрямованість, наполегливість, врівноваженість, упевненість у собі, самоконтроль, адекватна самооцінка та самовладання	Низький рівень проявляється в недостатній сформованості й епізодичному виявленні професійно важливих якостей
2.	Мотиваційний критерій (мотиваційний компонент професійної надійності)	Показники мотиваційного критерію дають уявлення про характер ставлення майбутнього фахівця до професії правоохоронця, наявність свідомого прагнення до добросовісного виконання професійної діяльності та сформованість мотивів і потреб професійної діяльності, установок на відповідальне її виконання, дотримання норм закону	<p>Високий рівень виражається у сформованості професійної мотивації, наявності усвідомлених потреб і установок щодо виконання професійних обов'язків, вираженого інтересу до професійного зростання.</p> <p>Середній рівень проявляється в ситуативному (частковому) прояві мотивації до виконання професійної діяльності.</p> <p>Низький рівень проявляється в недостатній сформованості професійної мотивації</p>
3.	Знаннево-операційний критерій (знаннево-операційний компонент професійної надійності)	Показники знаннево-операційного критерію представлені професійними знаннями, професійними вміннями й навичками професійної діяльності (тактико-спеціальні, професійно-психологічні та спеціальні), рівнем фізичної підготовленості, володіння зброєю	<p>Високий рівень виражається у сформованості професійних знань, професійних умінь і навичок професійної діяльності, високому рівні фізичної підготовленості, умінь і навичок володіння зброєю.</p> <p>Середній рівень проявляється в частковій сформованості професійних знань, професійних умінь і навичок професійної діяльності, достатній фізичній підготовленості, та відповідно сформованим вмінням і навичкам володіння зброєю.</p> <p>Низький рівень проявляється в недостатній сформованості професійних знань, професійних умінь і навичок професійної діяльності, у низькій фізичній підготовленості, недостатньому розвитку вміннь і навичок володіння зброєю</p>

Висновки. Таким чином, зазначені критерії та показники сформованості професійної надійності в майбутніх працівників органів

внутрішніх справ ґрунтуються на основних засадах системного підходу та структурно поділяються на три умовні групи: критерії та показники умов, процесу й результативності, що дає можливість аналізувати сформованість професійної надійності в майбутніх працівників органів внутрішніх справ одночасно як процесу та результату.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдеев В. В. Психологические основы повышения эффективности деятельности сотрудников ОВД в экстремальных условиях / В. В. Авдеев. – М., 1988. – 138 с.
2. Делікатний С. К. Професійно-психологічна підготовка працівників органів внутрішніх справ / С. К. Делікатний // Інформаційний бюлетень Республіканського навчально-методичного центру Української академії внутрішніх справ. – 1995. – № 3. – С. 80.
3. Карчевський І. Р. Психологічний зміст надійності діяльності особистості в особливих умовах / І. Р. Карчевський // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – 2008. – № 47. – С. 90–94.
4. Криворучко Л. С. Удосконалення професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ до дій в екстремальних умовах / Л. С. Криворучко // Наше право. – 2005. – № 4. – С. 102–105.
5. Лебедева С. Ю. Психологічне забезпечення професійної та функціональної надійності фахівців : монографія / С. Ю. Лебедева, О. В. Тімченко. – Х. : ХНАДУ, 2005. – 326 с.
6. Поярков С. Ю. Педагогические условия формирования профессиональной надежности правоохранительной деятельности сотрудников ОВД : материалы Междунар. науч.-практич. конф., 20-21 марта 1997 г. / С. Ю. Поярков ; Санкт-Петербургская академия МВД России. – СПб., 1997. – Ч. 6. – С. 109–116.
7. Човдырова Г. С. Проблемы повышения психологической стрессоустойчивости личного состава системы МВД России в экстремальных условиях : монографія / Г. С. Човдырова. – М. : ВНИИ МВД России, 1998. – 156 с.
8. Штефаніч Г. Г. Формування професійно-моральної стійкості у майбутніх офіцерів МВС України : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. Г. Штефаніч. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
9. Яременко П. С. Професійна підготовка майбутніх працівників ОВС України / П. С. Яременко. – К. : Лібра, 2001. – 167 с.

РЕЗЮМЕ

Гаркавцев Е. И. Критерии и показатели сформированности профессиональной надежности будущих сотрудников ОВД.

Статья посвящена определению и обоснованию критериев и показателей сформированности профессиональной надежности будущих сотрудников органов внутренних дел. Выделены требования, которым должны соответствовать критерии; показана взаимосвязь критериев и показателей профессиональной надежности. Для определения критериев и показателей сформированности профессиональной надежности проведен анализ тех критериев и показателей, которые выделяли исследователи при изучении близких по сути явлений – профессиональной компетентности, профессиональной пригодности и профессиональной готовности будущих сотрудников органов внутренних дел к профессиональной деятельности. На основе проведенного анализа были выделены мотивационный, знаниево-операционный, личностно-регулятивный критерии сформированности профессиональной надежности. Дана

характеристика кожного критерія професійної надійності, определены показатели и уровни ее сформированности.

Ключевые слова: критерий, показатель, профессиональная надежность, курсанты, будущие сотрудники органов внутренних дел.

SUMMARY

Garkavtsev Ye. The criteria and indicators of the formation of professional reliability of future police employees.

The article is devoted to the definition and justification of the criteria and indicators for sustainable future formation of professional law enforcement officers. The definition of the concept of «professional reliability» is given. The requirements to the selection criteria are proposed by different scientists. The requirements that must meet the criteria are highlighted; the relationship of criteria and indicators of professional reliability is shown. The criteria and indicators of formation of professional reliability are based on the analysis of the criteria and indicators that are close to the essence of such things as professional competence, professional competence and professional readiness of future police officers for professional work.

Based on the opinions of the experts evaluation of the criteria of formation of professional reliability of future police officers are allocated. On the base of analysis the author identified motivation, knowledge-operational, personal and regulatory criteria for formation of professional reliability. The characteristics of each criterion of professional reliability, the identification of the indicators and levels of its formation are proposed. The indicators of student-regulatory criteria are the following professionally important personal characteristics such as mental stability, responsibility, discipline, commitment, perseverance, poise, self-confidence, self-esteem and self-control. The indicators of motivational criteria characterize the nature of the formation of future specialist to the profession of a policeman, the presence of a conscious desire for faithful implementation of professional activity and form the motives and needs of professional activities, the facilities responsible for its implementation, compliance with the law. Knowledge of the operational parameters of criteria is presented by professional knowledge, professional skills of professional activity (special tactical, psychological and vocational special), the level of physical fitness, weapons possession. Each of these indicators has three levels: high, medium and low.

The noted criteria and indicators of forming of professional reliability of the future police officers of internal affairs are based on fundamental principles of systematic and structural approaches and divided into three conditional groups: criteria and indicators of the terms, process and effectiveness which enables to analyze forming of professional reliability of the police officers of internal affairs simultaneously as to the process and result.

Key words: the criterion, the indicator, professional reliability, the students, future police officers.

УДК 811.161.2.:336.7

В. В. Гирич

Торговельно-економічний коледж Київського національного
торговельно-економічного університету

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНОГО НАПРЯМУ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)

У статті розглянуто доцільність використання інтерактивних методів навчання на заняттях української мови (за професійним спрямуванням).

Обґрунтовується необхідність та важливість їх використання у формуванні професійної комунікативної компетентності студентів. Визначено, що вибір активних методів навчання допомагає залучити студентів до активної діяльності під час занять, сприяє самостійному оволодінню вміннями й навичками, пошуку шляхів вирішення практичних завдань. Оскільки метою навчання української мови (за професійним спрямуванням) є формування належного рівня комунікативної компетентності студентів, то увага приділяється не формуванню окремих навичок та вмінь, а комплексному формуванню компонентів комунікативної компетентності.

Ключові слова: *інтерактивні методи навчання, комунікативна компетентність, інноваційні технології, професійна діяльність, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Ураховуючи суттєві зміни, зумовлені створенням глобального інформаційного простору, сучасне інформаційне суспільство вимагає від студентів-випускників високого рівня вмінь роботи з інформацією. При цьому здатність знаходити, накопичувати знання й використовувати їх для розв'язання поставлених завдань набуває особливого значення та вимагає від майбутнього фахівця відповідних інформаційно-аналітичних умінь. Це, у свою чергу, вимагає впровадження відповідних технологій навчання на заняттях української мови (за професійним спрямуванням). Зокрема інноваційні технології є джерелом розвитку саморегуляції та свободи вибору майбутніх фахівців, а процес навчання мови в навчальному закладі має забезпечити студентів відповідним рівнем мовних знань, уміннями й навичками використовувати ділову мову в ситуаціях науково-навчальної та майбутньої професійної діяльності. Таким вимогам найбільше відповідають інноваційні технології, що дають можливість вивести студентів на більш високий рівень компетентності, підготовленості та професіоналізму.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасному педагогічному світі дослідники під час визначення змісту категорії «інтерактивні технології» ще й досі зазнають значних труднощів. Дослідники велику увагу приділяють класифікації методів навчання за способом взаємодії викладача та студента. Але традиційна система підготовки фахівців у ВНЗ ставить перед сучасними педагогами нові завдання: віднайти такі технології навчання, які б сприяли формуванню мовленнєвої компетентності – одній зі складових професійних здібностей майбутніх фахівців.

Слід зазначити, що різноманітні аспекти впровадження інтерактивних педагогічних технологій стали об'єктом дослідження багатьох відомих науковців. Серед них особливої уваги заслуговують ті технології, ефективно поєднання яких буде сприяти підвищенню рівня та розвитку комунікативної компетентності студентів, а саме: технологія критичного мислення (Є. Полат, Т. Воропай, Дж. Стіл, О. Тягло, М. Чошанов, Т. Хачумян та ін.); технологія проблемного навчання (І. Я. Лернер, М. І. Махмутов, А. В. Фурман та ін.); технологія розвиваючого навчання (І. С. Якиманська, та ін.); інформаційні технології навчання (М. І. Жалдак, В. І. Клочко, Р. С. Гуревич та ін.);

особистісно-орієнтовані технології (О. В. Євдокимов, І. Унт, З. І. Слєпкань та ін.); навчання, як систематичне дослідження (В. В. Стрельников, С. Парнс, М. В. Кларін та ін.); технологія моделюючого навчання (Л. М. Фрідман, М. Б. Балк, В. А. Петров та ін.) тощо.

Інтерактивне навчання дозволяє певною мірою підвищити ефективність засвоєння навчального матеріалу й виробити навички аналізу та застосування отриманої інформації. Зокрема, педагогічна технологія критичного мислення сприяє розвитку у студентів раціональних підходів до формування базових умінь, їх використання у процесі роботи з інформацією та сприяє рефлексії майбутнього фахівця щодо одержаних знань.

У цьому аспекті особливого значення набувають уміння визначати проблему; порівнювати інформацію зібрану з різних джерел; аналізувати отримані дані з урахуванням альтернативних точок зору; виявляти наявність прихованої інформації та робити обґрунтовані висновки щодо прийняття рішення в контексті поставленої професійної проблеми.

Мета статті – дослідження й аналіз інтерактивних методів навчання та важливість їх використання для формування професійної компетентності студентів економічного напрямку на заняттях української мови (за професійним спрямуванням).

Виклад основного матеріалу. Суттєвою ознакою сучасної освіти, а отже і її методик, є наголос на толерантному ставленні до особистості студента. Саме це і є важливим складником інтерактивних технологій.

Педагогів усіх часів об'єднувало бажання й уміння працювати, аналізувати результати своєї роботи, своїми індивідуальними якостями впливати на становлення студентів як творчо мислячих, високоморальних, соціально адаптованих особистостей.

Сьогодні педагогіка співробітництва найбільше відповідає принципам гуманізації та демократизації освіти, активізації пізнавальної діяльності, забезпечує партнерську діяльність викладача та студента, спрямовану на розв'язання системи суспільних та особистісно найважливіших навчальних і життєвих проблем.

За такого підходу студент є співавтором заняття, основна ж стратегія викладача полягає у виявленні його індивідуальних здібностей і нахилів та створення сприятливих умов для подальшого їх розвитку. У досягненні цієї мети допомагає впровадження інтерактивних технологій навчання.

Зокрема для формування комунікативної компетентності студентів найбільш ефективним і є метод інтерактивного навчання.

Сутність інтерактивного навчання в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співвідношення, взаємонавчання (колективне, групове), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих і виробничих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, створення атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогові стати справжнім лідером студентського колективу.

Інтерактивний (з англ. *Inter* – взаємний, *act* – діяти) – здатний до взаємодії, діалогу. *Інтерактивне навчання* – спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Під час такого навчання студенти економічного напрямку вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати зважені рішення. Залежно від мети заняття та форми навчальної діяльності студентів розрізняють такі моделі інтерактивного навчання:

- інтерактивні технології кооперативного навчання;
- інтерактивні технології колективно-групового навчання;
- інтерактивні технології ситуативного моделювання;
- технології опрацювання дискусійних питань.

Завдяки використанню інтерактивних технологій студенти економічного напрямку формують власне світобачення, орієнтовно визначають життєву позицію, своє місце в сучасному світі. Вони вчаться пояснювати та вмотивовувати, а де треба – обстоювати власну точку зору. А це дуже важлива риса, необхідна в сучасному інтенсивному світі. Отже, студентам буде легше адаптуватися до високих вимог нинішнього дорослого життя.

Пошукові методи інтерактивних технологій у викладанні української мови (за професійним спрямуванням):

1. *Бесіда за Сократом* (студенти ставлять проблемні питання й шукають шляхи їх розв'язання);

2. *Ділова гра* (відтворюється поведінка й робота конкретних працівників);

3. *Дискусія* (висловлюються різні погляди під час обговорення складної проблеми й пошуку істини);

4. *Саморозвиток* (після виступу студент критично оцінює себе й аналізує недоліки);

5. *Творча лабораторія* (учасники мікрогрупи подають свої творчі здобутки: власна розробка підприємства, ділова нарада, рекламний ролик фірми, а також різноманітні публікації: газети, буклети, що створюються за допомогою комп'ютерної програми Publisher).

Специфікою інтерактивних занять є обов'язкова кропітка попередня домашня підготовка студента з різноманітним матеріалом і багатьма літературними джерелами за раніше оголошеною викладачем проблемною темою. Тоді такі заняття будуть особливо цікавими.

У виборі інтерактивної технології мають бути додержані відповідні правила організації такого навчання:

- до роботи залучаються (тією чи іншою мірою) всі учасники навчального процесу;
- вони повинні мати певну психологічну підготовку (скутість, неконтактність, самозаглибленість заважають);
- група ділиться на підгрупи;
- до заняття відповідно готується приміщення (наприклад, столи ставляться «ялинкою», щоб кожен студент сидів обличчям до ведучого й мав змогу спілкуватися в малій групі);
- студент розробляє необхідні для творчої роботи матеріали;
- студенти налаштовуються на неухильне додержання процедури й регламенту;
- створюється атмосфера довіри, природності, невимушеності, приємної бесіди.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, для активізації навчання наведені методи мають значні функціональні можливості, які відповідають потребам професійної освіти, – від отримання спеціальних знань і навичок до формування професійних умінь майбутніх фахівців економічного напрямку, а також реалізації творчого потенціалу студентів. Застосування цих методів стимулює професійну мотивацію студентів, розвиває їх пізнавальний інтерес, сприяє формуванню професійних умінь і розвитку професійних здібностей.

Отже, процес навчання – не автоматичне викладання навчального матеріалу. Інтерактивна діяльність на занятті передбачає організацію та розвиток діалогічного спілкування, веде до взаєморозуміння, взаємодії, спільного розв'язання загальних, проте важливих для кожного учасника завдань. Інтерактивні форми допомагають побудувати та провести заняття так, щоб глибоко схвилювати студента, що дасть відповідний поштовх для вирішення власних проблем, реалізації своїх думок і сподівань, бо саме в сучасного покоління їх чи не найбільше. На нашу думку, саме це сприяє формуванню життєвої комунікативної компетентності студентів, що і є одним з основних завдань сучасної освіти.

Тема даної статті є досить актуальною, тому що під час вибору методів навчання студентів робиться акцент на професійній комунікації, поставлені завдання розвивають творче мислення, уміння працювати в команді, логічно й послідовно, виразно й образно викладати власні думки. Практичні навички риторики набувають особливого значення в умовах становлення демократії в Україні, оскільки від цього залежить вибір правильних рішень у законодавстві, бізнесі, виробництві, суді, освіті, політиці, банківській сфері – одним словом всюди, де розв'язання проблем здійснюється колегіально.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Л. В. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі ділової гри / Л. В. Волкова // Наукові записки : збірник наукових статей НПУ імені М. П. Драгоманова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005 – С. 31–34.
2. Ділова гра як засіб формування організаторських умінь майбутніх менеджерів // Сучасні освітні технології у вищій школі : матер. міжн. наук.-метод. конф., 12.11.2007 р. ; А. А. Мазаракі (відп. ред.). – К. : КНТЕУ, 2007. – Ч. 1. – С. 55–57.
3. Жовта Л. О. Використання інноваційних технологій навчання – запорука підготовки творчих спеціалістів / Л. О. Жовта // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Випуск 5 / ред. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ–Вінниця : ДОВ Вінниця, 2004. – С. 242–247.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. – 5-е видання, доп. і переробл. – К., 2007. – 656 с.
5. Стрельников В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання / В. Ю. Стрельников. – Полтава, 2002. – Книга 2. – 264 с.
6. Чубовська Н. Ігрові технології навчання / Н. Чубовська // Освіта. Технікуми. Коледжі. – 2007. – № 2 (17).

РЕЗЮМЕ

Гирич В. В. Роль интерактивных методов обучения в развитии коммуникативной компетентности студентов экономического направления на занятиях украинского языка (за профессиональным направлением).

В статье рассматривается целесообразность использования интерактивных методов обучения на занятиях украинского языка (за профессиональным направлением). Обосновывается необходимость и важность их использования при формировании профессиональных компетенций студентов. Доказано, что выбор интерактивных методов обучения помогает привлечь студентов к активной деятельности во время занятий, способствует самостоятельному овладению умениями и навыками, поиску путей решения практических заданий. Поскольку целью обучения украинскому языку (за профессиональным направлением) является формирование надлежащего уровня коммуникативной компетенции студентов, то внимание уделяется не формированию отдельных навыков и умений, а комплексному формированию компонентов коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: интерактивные технологии обучения, коммуникативная компетенция, инновационные технологии, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка.

SUMMARY

Gyrych V. The role of interactive teaching methods in the development of communicative competence of the students of economic disciplines in the class of the Ukrainian language (the professional direction).

The article lights up the current problem of forming professional communicative competence of the students studying economic disciplines in the class of the Ukrainian language. It presents the theoretical and practical material of using interactive teaching techniques and methods as one of the ways of improvement of the process of studying and the development of the communicative competence of the students of economic disciplines in the class of the Ukrainian language.

The practicability of using interactive methods of teaching in the class of the Ukrainian language are considered. In the class there created a possibility of discussing different problems, proving and reasoning of a personal point of view, that is an interaction between a teacher and a student, which directs at a personality to the development of his/her creative and mental abilities and communicative skills, takes place.

The necessity and importance of using interactive methods of teaching in the formation of professional competence of the students are justified. The main aspects of introduction and approaches to define and classify the interactive methods of teaching are presented concretely.

It is proved that the choice of interactive teaching methods helps to attract the students to be active in the classroom, promotes self-mastery of skills and abilities, finding solutions to practical tasks. It helps a complex development of the future economists on the background of general professional training.

As the purpose of teaching the Ukrainian language is to form the adequate level of professional competencies of the students, the attention is paid not to the forming of single skills and abilities but to complex forming of the components of communicative competence.

It is stressed that under the conditions of using interactive methods of teaching the students develop the desire for creative productive activity and acquire models of behavior necessary for the future professional activity.

The conclusion has been made that using of interactive teaching methods motivates the students to study, provides the connection between studying the Ukrainian business language and a real context of its use in future activity of a specialist in the sphere of economics.

Key words: *an interactive educational technology, communicative competence, innovative technologies, professional activity, professional training.*

УДК 37.018.43

В. В. Глазова, Н. В. Кайдан

Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ТРАДИЦІЙНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

У статті розглядається зміст і структура системи інтеграції дистанційного та традиційного навчання студентів. Висвітлено принципи, на яких будується дистанційне навчання. Окреслено можливості інтеграції, розумного поєднання очної, заочної та дистанційної форм навчання. Виділено й обґрунтовано форми підтримки традиційної системи навчання засобами дистанційного навчання: початкова, основна й контрольна-оцінна. Проаналізовано загальні особливості методичного супроводу дистанційного навчання та впровадження його елементів у Донбаському державному педагогічному університеті для підтримки традиційних форм навчання.

Ключові слова: *дистанційне навчання, традиційне навчання, принципи навчання, технології дистанційного навчання, організаційні форми дистанційного навчання.*

Постановка проблеми. Під впливом інформатизації відбуваються кардинальні зміни в усіх сферах життя та професійної діяльності людей. У системі освіти величезне значення набули інформаційні технології навчання, що розкривають творчий потенціал, індивідуальність і талант особистості. З деяких причин, певним категоріям студентів не вистачає традиційних форм

навчання або в деяких випадках воно є недоступним для них. Розв'язати цю проблему можна за допомогою дистанційного навчання.

Оскільки процес навчання будь-якої форми має на меті підготовку висококваліфікованого спеціаліста та розвиток творчих здібностей людини, можна зробити припущення про те, що деякі елементи дистанційного навчання можуть вдало застосовуватися під час підготовки студентів денної форми навчання.

Авторами було поставлено завдання пошуку можливостей підвищення ефективності та якості навчального процесу в Донбаському державному педагогічному університеті зі студентами за рахунок комплексного впровадження та використання сучасних дистанційних технологій, що базуються на інноваційних інформаційно-комунікаційних технологіях.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що сучасні науковці приділяють значну увагу проблемі впровадження дистанційних технологій у навчальний процес. Науково-педагогічні засади дистанційного навчання досліджували О. Андрєєв, В. Биков, Д. Іванченко, В. Кухаренко, Є. Полат, А. Хуторський та ін. Питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес висвітлено в наукових доробках Ю. Дорошенко, М. Жалдака, Ю. Жука, В. Кухаренко, Ю. Триуса та ін. З дисертаційних досліджень останніх років, що присвячені проблемі дистанційного навчання, слід зазначити праці Т. Койчевої, Т. Лаврик, Н. Муліної, П. Стефаненко, П. Федорука та ін.

Метою статті є створення уявлення про елементи дистанційного навчання як складові навчального процесу та можливості використання їх під час роботи зі студентами денної форми навчання.

Виклад основного матеріалу. З розвитком інформаційних технологій і можливістю їх використання в навчальному процесі викладачі стали шукати нові форми й методи навчання. Однією з таких форм є дистанційне навчання – відносно новий і перспективний напрям інформаційних технологій в освіті, що дозволяє здійснювати навчання незалежно від відстані [1]. За кордоном технології дистанційного навчання стали застосовуватися приблизно 20–25 років тому, а з появою досить потужних комп'ютерів, швидкісних каналів зв'язку та нових видів комунікації практично повністю були реалізовані на базі мережевих технологій. У нашій країні технології дистанційного навчання стали впроваджуватися замість заочного навчання; поступово дистанційне навчання виділилося як самостійна форма організації процесу навчання. Нині дистанційне навчання розглядається не стільки як методична новинка, інновація, скільки як необхідна умова здійснення сучасного освітнього процесу.

Спосіб обміну інформацією через Інтернет викладачі та студенти вважають сьогодні природним. Тому багато ВНЗ використовують сайти дистанційного навчання як основний інструмент для здобуття вищої

дистанційної освіти. Сайт зазвичай розміщується на сервері вишу. Більшість студентів вільно користуються комп'ютером і мають досвід спілкування в соціальних мережах, тому реєстрація на сайті, отримання необхідної інформації з нього, он-лайн тестування не представляється складним. Отже, із залученням студентів до використання сайту дистанційного навчання проблем не виникає.

Дистанційне навчання сприяє поширенню інформаційно-комунікаційних технологій, використанню таких засобів, як SMART-дошка, мультимедійне програмно-методичне забезпечення, навчальні CD-диски, використання аудіо-, відеоматеріалів, телевізійних навчальних програм, Інтернету.

Принципи незалежності, гнучкості, нелінійності, індивідуалізації, відкритості означають таку якість системи дистанційного навчання, як здатність відповідати на індивідуальні запити й індивідуальні можливості студентів. Тобто, потрібно побудувати такі індивідуальні освітні траєкторії, або програми, що відповідають цілям студента, його мотиваційним намірам, індивідуальним, інтелектуальним, психофізіологічним та іншим особливостям. Система дистанційного навчання повинна чутливо реагувати на ці запити студента. Принцип відкритості означає, що система дистанційного навчання може бути змінюваною, розширюваною. Слід зазначити, що всі зміни можуть бути здійснені не лише за ініціативою викладача, а й за вимогою студента. Відкрита система дистанційного навчання здатна інтегруватися з іншими системами, а також повинна надавати низку альтернатив з освоєння освітніх програм, що може бути виражено й у наданні вибору типів зайняття: синхронно або асинхронно, у режимі реального часу або відстрочено, індивідуальне або в групі та ін.

Виникає питання про форми підтримки традиційної системи навчання за допомогою використання ресурсу дистанційного навчання.

У вищих навчальних закладах під час організації навчального процесу за будь-якою формою, технології дистанційного навчання можуть використовуватися для методичного та дидактичного забезпечення самостійної роботи, контрольних заходів, а також під час проведення навчальних занять. Навчання з використанням дистанційних технологій виконує додаткові дидактичні функції та, відповідно, розширює можливості навчання. Дозволяє підвищити якість освіти за рахунок збільшення частки самостійного освоєння матеріалу, що забезпечує формування необхідних для досягнення навчальної незалежності якостей як самостійність, відповідальність, організованість і вміння реально оцінювати власні сили й ухвалювати виважені рішення.

Інтеграція дистанційного навчання до традиційних технологій вирізняється ступенем дистанційності. На це звертає увагу А. Хуторський, який виділяє п'ять типів дистанційного навчання [4, 353]. Перший тип вирішує завдання очного навчання. Студенти навчаються на стаціонарі за

традиційною системою освіти та взаємодіють із віддаленою від них інформацією й різноманітними навчальними об'єктами, другий тип доповнює очне навчання та впливає на нього більш інтенсивно, охоплює суб'єктів освіти з різноманітних освітніх центрів, які беруть участь у спільних дистанційних навчальних проектах. Третій тип частково замінює очне навчання. Студенти навчаються стаціонарно, але, крім педагогів традиційної освіти, з ними епізодично працюють і віддалені педагоги з метою поглибленого вивчення певного предмета або теми. Під час навчання використовують Інтернет-технології. Наступний тип пропонують разом з очним навчанням. Він є самостійною формою, яка активно використовує телекомунікаційні технології. П'ятий тип виконує функції розподіленої в просторі й часі освіти. Передбачає одночасне використання в освітніх центрах очної та дистанційної форм навчання.

У Донбаському державному педагогічному університеті (ДДПУ) технології дистанційного навчання застосовуються для підтримки традиційних форм навчання. Використання технологій дистанційного навчання реалізоване через два принципово різних, але працюючих на одному програмному продукті, способу: електронні навчально-методичні комплекси та дистанційні курси.

Для окремих предметів, переважно це інформатичні дисципліни, викладачі-ентузіасти використовують повноцінне дистанційне навчання. Програмна оболонка MOODLE, яка застосовується в ДДПУ, дозволяє не лише отримувати студентам електронні методичні рекомендації, але й організувати зворотний зв'язок і повноцінний навчальний процес із використанням мережевих комп'ютерних технологій. Дистанційне навчання працює асинхронно: викладач і студент можуть працювати в різний час і в різному місці.

Підтримка традиційної системи навчання засобами дистанційного навчання може відбуватись у таких формах: початковій, основній і контрольно-оцінній. Початкова форма освоєння змісту за допомогою дистанційного навчання припускає, що студенти отримують можливість попереднього вивчення й оволодіння знаннями в предметній галузі згідно з логікою традиційного навчального курсу. Основна форма дає можливість як поглиблення або повторення теоретичного матеріалу, так і підвищення рівня компетентності студентів під час розв'язування завдань. Контрольно-оцінна форма спрямовується не лише на контроль, але й на самоконтроль засвоєння змісту, а також дозволяє проводити моніторинг навчальних досягнень студентів.

Доступ до дистанційного курсу, який викладає певний викладач, здійснюється викладачем цього курсу. У кожного викладача, який використовує дистанційне навчання, сформувалися власні особливості й вимоги роботи з курсом. Через програмну оболонку студент отримує завдання, надсилаються завдання викладачеві на перевірку, проходить тестування, можна ставити питання й отримувати відповіді. Оцінки за кожен навчальний

елемент і підсумкові оцінки за предмет доступні студентам у вигляді зведеної відомості. У викладача є можливість слідкувати за відвідуваністю курсу.

У дистанційному навчанні використовують ті самі традиційні форми навчання (лекція, семінар, практичні заняття, лабораторні заняття, консультації тощо) тільки дещо модифіковані. У ДВНЗ «ДДПУ» використовуються такі елементи дистанційного курсу: лекція, семінар, практичне заняття, лабораторне заняття, консультація, індивідуальні завдання, тестові завдання для перевірки знань із дисципліни.

Робота студента в системі дистанційного навчання доповнює або замінює звичайну очну роботу та враховується під час отримання проміжних і підсумкових оцінок.

Результати анкетування свідчать, що студенти схвально сприймають дистанційне навчання, тому очікується розширення використання цих технологій аж до повного перекладу окремих спеціальностей на дистанційне навчання.

Упровадження елементів дистанційного навчання сприяє вирішенню багатьох задач: підвищити ефективність роботи викладачів і студентів; зробити процес навчання більш простим і захоплюючим; забезпечити доступність до електронних конспектів через локальну мережу, Інтернет; забезпечити викладачу можливість працювати зі своїми курсами з будь-якого місця, де є підключення до Інтернету; автоматизувати здачу та прийом тестів, контрольних робіт, рефератів, заліків, курсових робіт тощо; збереження в базі даних оцінок за виконання завдань; забезпечення можливості співпраці з іншими кафедрами, факультетами, ВНЗ тощо.

Дистанційне навчання дає студентам можливість цілодобового доступу до навчальних матеріалів, постійну підтримку й консультації викладачів і методистів, он-лайн відеолекції, віртуальні тренажери та інші технологічні можливості для забезпечення ефективного процесу навчання.

Дистанційно можуть навчатися такі категорії студентів: студенти з обмеженими можливостями (зір, слух, переміщення); студенти, які не мають часу для відвідування занять (різні вікові категорії та зайнятість); студенти тимчасово або постійно знаходяться на великій відстані від університету [3].

Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє по-новому підійти до проблеми навчання та самостійної роботи студентів. За допомогою вищевказаних елементів викладач удосконалює традиційних процес навчання та вирішує такі завдання: підготовка інформації для самостійної роботи; вибір інструментів для представлення інформації; контроль за виконанням завдань; оцінка отриманих знань. Авторитарна за своєю суттю класична освітня схема трансформується в особистісно-орієнтовану систему навчання [2, 132].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Дистанційне навчання може розглядатись, як самостійна форма навчання, а також як інноваційна складова очного навчання.

Використання дистанційних освітніх технологій у навчанні студентів дозволяє індивідуалізувати навчання. Кожен студент може займатися за персональним розкладом, варіюючи темп і час навчання для освоєння навчальної дисципліни.

На сьогодні вирішено першочергове завдання – вибір методів, форм, засобів використання дистанційного навчання. Доцільно послідовно розглянути варіанти побудови дистанційного навчання для різних навчальних рівнів або ступенів освіти. Це дозволить більш чітко окреслити вимоги до варіантів побудови дистанційного навчання з урахуванням доцільності, можливості й економічних чинників. Вважаємо, що одним з елементів забезпечення входження в міжнародний інформаційний і комунікаційний простір є використання дистанційних освітніх технологій, що робить перспективними подальші дослідження дистанційного навчання.

Відтак, можливості інтеграції, розумного поєднання очної та дистанційної форм навчання досить перспективні, хоча й вимагають певних організаційних і адміністративних рішень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / [Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский цент «Академия», 2006. – 400 с.

2. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання / [О. О. Андреев, К. Л. Бугайчук, Н. О. Каліненко та ін.]; за ред. О. О. Андреева, В. М. Кухаренка. – Харків : «Міськдрук», 2013. – 212 с.

3. Про затвердження Положення про дистанційне навчання МОН України; Наказ, Положення від 25.04.2013 №466 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.

4. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / Андрей Викторович Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

РЕЗЮМЕ

Глазова В. В., Кайдан Н. В. Внедрение элементов дистанционного обучения в традиционный образовательный процесс.

В статье рассматривается содержание и структура системы интеграции дистанционного и традиционного обучения студентов. Отражены принципы, на которых строится дистанционное обучение: независимости, гибкости, нелинейности, индивидуализации, открытости. Очерчены возможности интеграции, разумного сочетания очной, заочной и дистанционной форм обучения. Выделены и обоснованы формы поддержки традиционной системы обучения средствами дистанционного обучения: начальная, основная и контрольно-оценочная. Проанализированы общие особенности методического сопровождения дистанционного обучения и внедрения его элементов в Донбасском государственном педагогическом университете для поддержки традиционных форм обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, традиционное обучение, принципы обучения, технологии дистанционного обучения.

SUMMARY

Glazova V., Kaydan N. The implementation of elements of distance learning in traditional educational process.

The article deals with the content and structure of the integration of the traditional and distance learning of the students. The principles on which the distance learning is based are reported. The possibilities of integration, a clever combination of full-time, part-time and distance learning are outlined. Supporting forms of the traditional learning system by means of distance education: primary, basic and test evaluation are marked out and grounded. The introduction of the elements of distance learning helps to solve many problems: to improve the efficiency of the teachers and students; to make learning easier and more exciting; to provide access to electronic summaries via local network, Internet; to provide the teachers the opportunity to work with their courses from any location where there is an Internet connection; to automate the delivery and acceptance of the tests, essays, term papers; to save estimates for tasks in database; to enable the collaboration with other departments, faculties, universities and so on.

The common features of methodological support of distance learning and implementation of its elements at Donbas State Pedagogical University to support the traditional forms of learning are analyzed.

With the introduction of the elements of distance learning a teacher improves the traditional learning process and solves the following tasks: preparation of information for self-work; the choice of the tools to provide information; monitoring of a task; assessment of knowledge. This will help to define the requirements for variants of distance learning construction based on feasibility, opportunity and economical factors more clearly. We believe that one of the elements to ensure entry into the international information and communication space is the usage of distance education technologies, which make further studies of distance learning more prospective.

Distance learning can be viewed as an independent basis, as well as an innovative component of full-time study. The use of distance education technologies in teaching the students allows individualized learning. Each student can engage on a personal schedule, varying tempo and time study for the development of the discipline.

Thus, the integration possibilities, a bright combination of full-time, part-time and distance learning are quite promising, although it requires certain organizational and administrative decisions.

Key words: distance learning, traditional teaching, the principles of teaching, distance learning technologies, the organizational forms of distance learning.

УДК 375.808.4

В. Й. Гриневич

Глухівський національний
педагогічний університет ім. О. Довженка

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УМІНЬ АНАЛІЗУВАТИ ОБРАЗИ-ПЕРСОНАЖІ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ІСТОРИЧНОЇ ТЕМАТИКИ

Статтю присвячено висвітленню питання сучасних підходів до формування в майбутніх учителів-словесників умінь аналізувати образи-персонажів літературних творів історичної тематики. Акцентується увага на сучасних підходах до вивчення літературних творів історичної тематики, ролі самостійних творчих завдань та робіт під час формування вмінь аналізу історичних художніх образів-персонажів у навчальному

процесі ВВПЗ. Автором подаються зразки проблемно-творчих завдань до роботи над формуванням умінь аналізу історичних художніх образів-персонажів, виконання яких вимагає від студентів знань особливостей відповідної епохи, текстів творів, умінь здійснювати пошук, накопичувати, систематизувати й аналізувати матеріал.

Ключові слова: *формування вмінь аналізувати, професійна підготовка, історичний художній образ-персонаж, історичний роман, принцип історизму, історична епоха, самостійна робота, творчі завдання; історичний, загальнолюдський, національний, історико-функціональний аспекти.*

Постановка проблеми. З поглибленням професійної підготовки педагогічних кадрів у сучасних умовах розвитку нашого суспільства, модернізацією всієї системи освіти України, визначеною «Національною доктриною розвитку освіти», пов'язана робота, спрямована на вдосконалення навчального процесу, пошук методів навчання, орієнтованих на формування творчої особистості майбутнього вчителя, його вмінь і навичок самостійно здобувати знання для свого особистого професійного, інтелектуального й культурного зростання, на оволодіння творчістю відповідної фахової діяльності в умовах упровадження інноваційних освітніх технологій.

Одне з провідних місць у системі професійної підготовки вчителя української мови і літератури займають художні полотна українських письменників історичної тематики, у яких закладено значні наукові та виховні можливості. Практика показує, що більшість учителів української літератури недостатньо володіє методикою вивчення змісту й аналізу образів-персонажів історичного твору. Це виявляється в неповному врахуванні загальних педагогічних принципів і методів, специфічних підходів до аналізу історичних прозових творів та їх образів. Зокрема, вчителі-словесники не завжди розуміють своєрідність роботи над історичним образом-персонажем, недостатньо обізнані з результатами наявних, хай і нечисленних, наукових досліджень із відповідної проблематики, історичною епохою, в умовах якої жив і діяв літературний персонаж, творчою лабораторією письменника.

Ми вважаємо, що методична підготовка майбутнього вчителя-словесника до роботи над змістом і образами-персонажами літературних творів історичної тематики в умовах школи повинна бути більш глибокою під час здобуття ним фахової освіти у вищому навчальному закладі. Під час вивчення курсів української літератури та методики її викладання на першому місці має стояти не тільки екстенсивне, кількісне накопичення літературних знань майбутніми педагогами, а й завдання, спрямовані на аналіз педагогіки предмета, на формування особистості, розвиток у майбутнього вчителя вміння працювати з художньою думкою, залучити до співтворчості не тільки з учнем, а й із письменником, розширення самостійних можливостей студента як у сфері збагачення літературних знань, так і в розвитку здібностей їх осмислювати, умінь правильно, критично орієнтуватися в масиві художнього матеріалу, визначати його

соціально-етичну та морально-естетичну спрямованість. Це дасть змогу реально оцінювати твір і його образи-персонажі з погляду актуальних проблем сучасності й використовувати їх у процесі формування високої духовності, національної свідомості та самосвідомості нашої молоді.

Аналіз актуальних досліджень Різні методичні аспекти викладання літератури в школі з досліджуваної проблеми розглядали М. О. Бандура, Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко, О. Ю. Богданова, М. І. Кудряшов, О. Р. Мазуркевич, В. Я. Неділько, Є. А. Пасічник та ін. Творчі пошуки Н. Й. Волошиної, Н. Д. Молдавської, Б. І. Степанишина, Н. М. Сафонові, З. О. Шевченко, Л. А. Симакової та інших науковців дають змогу збагнути роль образних засобів, асоціацій, утілених в образи узагальнень, рис характеру образів-персонажів, своєрідного соціуму, у якому вони живуть і діють.

Більшість методичних досліджень із проблеми аналізу образу-персонажа має безпосередній зв'язок із загальноосвітньою школою, роботою вчителя. Так, Є. А. Пасічник відзначав, що вчителі під час аналізу творів різних літературних жанрів часто практикують одноманітні форми та методичні прийоми, одну й ту саму схему аналізу образу-персонажа: змалювання письменником зовнішності персонажа; зображення його вчинків, відтворення його думок і почуттів; демонстрація його ставлення до інших персонажів; розкриття характеру за допомогою різних прийомів (пейзажі, описи речей, мовна характеристика тощо); ставлення автора до свого героя; типовість образу, його пізнавальне й виховне значення. Методист наголошував на тому, що не слід під час вивчення образів-персонажів дотримуватися лише цієї схеми, щоб не перетворювати її на шаблон, який обмежує можливості вчителя та учнів [5].

Мета статті – висвітлити питання сучасних підходів до формування в майбутніх учителів-словесників умінь аналізувати образи-персонажів літературних творів історичної тематики, ролі самостійних творчих завдань та робіт під час формування зазначених умінь у навчальному процесі ВНПЗ.

Виклад основного матеріалу. Розв'язання означеної проблеми забезпечить не тільки якісне накопичення майбутніми філологами знань про життя й діяльність історичних постатей, через які, власне, письменник розкриває зміст твору, а й сприятиме розумінню ними конкретного художнього образу-персонажа, його національної свідомості та самосвідомості, світоглядних національних позицій, дозволить реалізувати виховні потенції образів-персонажів, а також забезпечить формування професійних навичок вироблення відповідних якостей у школярів загальноосвітньої школи за умови педагогічної та методичної компетентності, ерудиції та професіоналізму, національної визначеності, живого літературного слова педагога.

Невирішеність порушеної проблеми в навчальних програмах вищих педагогічних закладів, методичних посібниках, літературознавчих, психолого-

педагогічних і методичних доробках вітчизняних учених, недостатня методична підготовка вчителів до аналізу образів-персонажів літературних творів з історичної тематики, зумовлюють актуальність пропонованої статті.

Суттєвого поліпшення літературної освіти майбутніх учителів можна досягти, передусім, шляхом її інтенсифікації, удосконалення змісту, глибшого підходу до розкриття ідейно-пізнавальної суті літературного твору та, особливо, аналізу його образів-персонажів, що сприятиме підвищенню світоглядного, наукового й методичного рівнів майбутнього вчителя-словесника.

У сучасній методичній літературі загалом рекомендується розглядати образи-персонажі у двох напрямках:

1. Аналіз основних якостей образу-персонажа через його дії, стосунки з оточенням.

2. Виявлення суперечностей у характері, розкриття самого характеру образу-персонажа, діалектики його розвитку.

На нашу думку, шляхи, методи та прийоми вивчення змісту твору, аналізу його образів-персонажів зумовлюються жанровою специфікою. Аналіз змісту й образів-персонажів історичних прозових творів вимагає від учителя-словесника усвідомлення творчої історії твору, розуміння історичних подій, зображених письменником, знання особливостей створення письменником історичного образу, уміння розкрити сутність цього образу та його роль у розв'язанні навчально-виховних завдань сучасної національної школи в умовах її реформування. Тут потрібен не тільки історичний коментар, який висвітлює значення твору та його образів-персонажів для епохи їх створення, а й оцінка з погляду сучасності.

Майбутній учитель-словесник повинен розуміти сутність принципу історизму, уміти реалізовувати його на практиці. Цей принцип не передбачає позаісторичних тлумачень літературних творів і їх образів-персонажів, а вимагає від педагога розкриття їх об'єктивно-історичного смислу як необхідної умови вдумливого аналізу, показу того «історичного ґрунту», на якому вони «вирощені» та створені письменником. Уміння аналізувати образи-персонажі творів історичної прози повинні бути тісно пов'язані з уміннями широко відтворювати історичну епоху.

У ході вивчення студентами курсу української літератури та методики її викладання ми орієнтуємося не тільки на інформацію, яка в готовому вигляді подається студентам. З метою розширення навчально-виховних завдань, формування літературних умінь, розвитку творчих здібностей, мислення, морально-естетичних пошуків майбутнього вчителя включаємо в заняття з літературознавчих предметів повідомлення, реферати, описи, характеристики, огляди, аналізи різноманітних літературних джерел, пов'язаних з конкретною темою. Ці види самостійної роботи студентів поєднуємо з попереднім відбором явищ, подій, фактів, найхарактерніших для історичного періоду, відображеного в літературному творі історичної тематики.

Це може бути історико-літературна інформація про письменника, його світоглядну позицію, ставлення автора до свого твору й образів-персонажів, про принципи зображення письменником історичної дійсності (романтизм, символізм, реалізм тощо); про оцінку твору читачами, літературними критиками; про конкретні факти й історичні постаті, які стали джерелами сюжету історичного твору; про творчу майстерню письменника щодо створення історичного образу-персонажа; про достовірність і правдивість зображення письменником історичних фактів порівняно з науковою історіографією тощо.

Широкий спектр поінформованості майбутнього вчителя, його різнобічні знання про історичний твір та образи, творчу лабораторію письменника – це важлива передумова формування вмінь аналізувати й сам літературний твір історичної тематики, і його образи-персонажі. Важливо ввести майбутнього вчителя української літератури та до скарбниці української духовності, сприяти засвоєнню ним особливостей нашого менталітету й етнопсихології. Він повинен уміти цілеспрямовано добирати й накопичувати художній та історичний матеріал, необхідний для аналізу і самого твору, і його образів-персонажів. Це запобігатиме пасивному характерові освіти у вищій школі, сприятиме саморозвиткові майбутнього літератора, активному опануванню ним соціально-культурного досвіду нації й людства.

Уміння аналізувати образи-персонажі літературних творів історичної тематики – це не тільки суто методична проблема. Оволодіння цими вміннями – це і процес збагачення студентської молоді історичними знаннями відповідно до теми, яка висвітлюється письменником, і формування справді наукового світогляду, компетентності, ерудиції, професіоналізму, національної свідомості та самосвідомості. Майбутній словесник повинен володіти історичним літературним матеріалом, уміти накопичувати його ще під час навчання у виші для подальшої плідної роботи в школі. Так, зокрема, вивчення роману М. П. Старицького «Разбойник Кармелюк» у курсі «Історія української літератури» ВНЗ ми пов'язуємо з розробкою відповідних завдань для студентів щодо накопичення фактів стосовно цієї теми, не відображених письменником у творі. Це дає змогу краще зрозуміти історію написання твору, проникнути у творчу лабораторію письменника, краще усвідомити історичну епоху й уявити постать головного героя. Студентам пропонуємо проблемно-творчі завдання, виконання яких вимагає знання тексту, відповідної культури, вмінь здійснювати пошук, накопичувати, систематизувати й аналізувати матеріал. Творчі завдання можуть бути такого змісту:

- зображення визвольного руху під проводом У. Кармалюка в українській історіографії;
- літературні, етнографічні та фольклорні джерела роману М. Старицького «Разбойник Кармелюк»;

- історична проза М. Старицького та цензура;
- історична інформація про Устима Кармалюка в художньому дослідженні М. Старицького;
- постать Устима Кармалюка в українській історіографії;
- Устим Кармалюк у творчості українських письменників;
- педагогічні й виховні аспекти образу Устима Кармалюка в сучасній історіографії, етнографії та краєзнавстві.

На наш погляд, у формуванні вмінь аналізувати образи-персонажі художніх творів історичної тематики важливу роль відіграють глибокі знання змісту самого твору та його образів-персонажів. Осмислення літературних фактів, розуміння внутрішньої сутності образу-персонажа немислиме без змістового літературного фактажу.

Так, під час проведення аналізу історичного художнього образу-персонажа І. Мазепи за романами М. Старицького «Молодість Мазепи» і «Руїна» нами подається коротка інформація, що допомагає студентам зорієнтуватися в проблематиці вказаних творів. Така інформація може бути такого змісту.

Творчість прогресивних українських письменників історичного спрямування допомагає нам краще зрозуміти конкретну епоху, дізнатися про героїчне та трагічне минуле нашого народу, його поводитирів, життєва історія яких і сьогодні несе (не дивлячись ні на які сучасні трансформації) великий навчальний, повчальний і виховний потенціал.

Саме до таких творів належить і диалогія класика української літератури М. П. Старицького «Молодість Мазепи» та «Руїна». Є твори, доля яких, як і людей, буває досить трагічною, гіркою, які значною мірою впливали на сучасників та нащадків і по-своєму акумулювали національну енергію, щоб вона, ніби струм, потекла потім артеріями народного тіла, витворюючи новий рівень самосвідомості українського народу. Диалогія М. Старицького написана на межі епох занепаду й піднесення, щоб розповісти народові про його історичні корені, його культуру, історію, побут, звичаї, традиції, героїчні діяння, поразки та перемоги, життєві вподобання, прагнення, надії, сподівання народу на ліпшу будучину. Диалогія є викликом політиці держави, яка узурпувала значною мірою ім'я, державні традиції та історію народу, собі підпорядкованого та проголосила убивчий постулат, що той народ не є народ, а тільки малороси, його мова не є мова, а тільки – діалект, історія – не історія, а тільки суцільна вигадка. Це твори, які показують нам, що ми гірші, аніж можемо подумати про себе, але ми й кращі, аніж видаємося собі. Ми тверді, тендітні, відчайдушні, сентиментальні й романтичні, часом надто сміливі та безмірно жорстокі, а часом – лінтюхи й надзвичайно беззалаберні люди. Диалогія М. Старицького утверджує віру українського народу в себе, у своє краще, незалежне й вільне майбуття, виховує в нього національну самосвідомість.

У центрі діалогії – неординарна постать української історії, майбутній гетьман Лівобережної України Іван Степанович Мазепа.

Коротку оцінку діалогії викладачем ми пропонуємо доповнити результатами виконання студентами творчих робіт чи завдань, які їм даються заздалегідь, перед вивченням творів М. Старицького – «Молодість Мазепи» та «Руїна». Студентські творчі роботи та завдання пов'язані з підбором і накопиченням різноманітних історичних, фольклорних, легендних, міфологічних, поетичних, музичних, художніх матеріалів про явища, події, факти, людей, які стосуються історичного періоду, зображеного в романах «Молодість Мазепи» та «Руїна», а також образу-персонажа І. Мазепи.

Пошукова творча робота майбутніх філологів повинна бути пов'язана з накопиченням матеріалу про історичні факти та події, які не змальовані М. Старицьким у своїх романах. Вони дають змогу краще зрозуміти ідейний зміст, історію написання творів, досягнути творчу лабораторію письменника, глибше пізнати історичну епоху, зображену в діалогії, та саму постать (образ-персонаж) головного героя.

В організації пошукової творчої роботи студентів як передумови формування їх умінь аналізу образів-персонажів слід враховувати дві постаті літературного Мазепи. Перша постать – образ легендарного романтичного юнака (об'єкт зацікавленості красного письменства). Друга постать – образ зрілого мужа, політичного діяча, українського героя (об'єкт зацікавленості історичної науки).

Для глибшого й повнішого осмислення історичного образу-персонажа І. Мазепи майбутніми філологами ми використовуємо у своїй методиці контекст художньої інтерпретації цього образу-персонажа М. Старицьким і Б. Лепким. Такий підхід дає можливість чітко представити генезис образу-персонажа, шлях його творення та художнього зображення, формування його як унікальної особистості з неординарним життям і діяльністю.

Зазначені вище положення є орієнтиром у визначенні творчих завдань, які пропонуються студентам. Вони можуть бути такого характеру:

- Діалогія М. Старицького, її історія написання та публікації;
- Діалогія М. Старицького й цензура;
- Зображення подій періоду «Руїни» в історіографічній літературі;
- Історичні постаті П. Дорошенка, І. Брюховецького, І. Самойловича, І. Сірка, С. Палія, В. Кочубея в історіографічній літературі;
- Зображення періоду «Руїни» у творчості українських письменників;
- Змалювання молодості Мазепи у вітчизняній і світовій літературах;
- Мазепа в оцінці радянської та сучасної історичної науки;
- Світові історичні джерела про Мазепу;
- Правда та легенди про Мазепу;
- Мазепа – обдарована людина, меценат, захисник православ'я;
- Мазепа й наша сучасність.

До проведення безпосереднього аналізу історичного художнього образу-персонажа І. Мазепи за романами М. Старицького «Молодість Мазепи» для опрацювання питань плану передбачаємо домашні творчі роботи й пізнавальні завдання, які студенти виконують працюючи з текстом твору, а потім роблять повідомлення під час заняття. Творчі роботи та пізнавальні завдання можуть бути такого змісту:

- Тепло отчого дому. Материнська сповідь та любов до сина;
- Політична та життєва школа І. Мазепи;
- Любов І. Мазепи до рідної землі та природи;
- Діяльність І. Мазепи в ім'я волі та щастя свого народу;
- Мужність, воля, твердість духу;
- Народна мудрість в устах Мазепи;
- Мазепа в оцінці інших образів-персонажів романів.

Така робота може бути й іншого характеру, проте обов'язково має виконуватися на основі аналізу змісту художнього твору. Такий підхід до літературних творів історичної тематики допоможе студентам, майбутнім учителям української літератури, накопичити необхідний історико-літературний матеріал – своєрідну скарбницю їхнього професійного зростання, яка є важливою передумовою формування вмінь аналізувати зміст самого твору та його образів-персонажів. Саме такий підхід допоможе відчутти їх багатогранність і невичерпність, досягнути ту загальнонародну глибину сутності творів про конкретних історичних осіб та історичне минуле, яка збагачує духовний світ майбутнього вчителя-словесника, сприяє становленню його професійної майстерності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Зрозуміло, що такий аналіз історичного художнього образу-персонажа повинен проводитись одночасно із з'ясуванням обсягу ключових знань про образ-персонаж і визначенням комплексу вмінь його аналізу відповідно до напрямів, структури та врахуванням історичного, загальнолюдського, національного й історико-функціонального аспектів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Ю. І. Школа: Проблема ментальності та національної свідомості / Ю. І. Бондаренко, Є. А. Пасічник // Слово і час. – 1993. – № 6. – С. 70–77.
2. Бровко І. Б. Аналіз літературного твору : посібник для вчителя / І. Б. Бровко, М. Х. Коцюбинська, Г. К. Сидоренко. – К. : Радянська школа, 1959. – 68 с.
3. Бугайко Т. Ф. Майстерність вчителя-словесника / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – К. : Радянська школа, 1963. – 188 с.
4. Неділько В. Я. Застосування методу самостійної роботи в процесі вивчення літератури / В. Я. Неділько // Українська мова і література в школі. – 1978. – № 8. – С. 39–50.
5. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : [посібник для студентів вищих закладів освіти] / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.

6. Старицький М. Разбойник Кармелюк: [роман] / М. Старицький. – К. : Дніпро, 1988. – 686 с.

7. Старицький Н. П. Молодость Мазепы. Руина : [романи] / Н. П. Старицький. – К. : Центр духовної культури, 1997. – 984 с.

8. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі : [методичний посібник для вчителів] / Б. І. Степанишин. – К. : Проза, 1995. – 255 с.

РЕЗЮМЕ

Гриневич В. И. Современные подходы к формированию у будущих учителей умений анализировать образы-персонажи художественных произведений исторической тематики.

Статья посвящена разъяснению вопроса современных подходов к формированию у будущих учителей-словесников умений анализировать образы-персонажи литературных произведений исторической тематики. Акцентируется внимание на современных подходах к изучению литературных произведений исторической тематики, значении самостоятельных творческих заданий и работ в процессе формирования умений анализировать образы-персонажи литературных произведений исторической тематики в учебном процессе ВУПЗ. Автором предлагаются образцы проблемно-творческих заданий к работе с формированием умений анализировать образы-персонажи литературных произведений исторической тематики. Их выполнение требует от студентов знаний особенностей соответствующей эпохи, текстов произведений, умений осуществлять поиск, накапливать, систематизировать, анализировать материал.

Ключевые слова: формирование умений анализировать, профессиональная подготовка, исторический художественный образ-персонаж, исторический роман, принцип историзма, историческая эпоха, самостоятельная работа, творческие задания; исторический, общечеловеческий, национальный, историко-функциональный аспекты.

SUMMARY

Hrynevych V. The contemporary approaches to the formation of future teachers skills to analyze the images, the characters of works of art of historical themes.

The article is devoted to the problem of the contemporary approaches to formation of the skills to analyze the characters of historical pieces of literature of the future philologist-teachers. The author notes that the deepening of professional training teachers in modern conditions of society related activities aimed at improving the educational process, finding new methods of training focused on the formation of the creative personality of the future teacher of his own abilities and skills to acquire knowledge for their personal professional, intellectual and cultural growth. Art canvas Ukrainian writers of historical subjects, which provide significant scientific and educational opportunities, take one of the leading places in this paper.

The study of current practices shows that most teachers of Ukrainian literature have insufficient examination of the content and the method of analysis of images of historical characters work. This is manifested in an incomplete account of the general pedagogical principles and methods, specific approaches to the analysis. In particular, the teachers of literature do not always understand the originality of the work on image-historical character, not sufficiently aware of the results available, even small, scientific studies of that problem. This unresolved problems raised in the curriculum of higher educational institutions, literary, manuals, insufficient teacher training methodology to analyze images and characters of literature with historical themes determine the relevance of this article.

Attention is focused on the current approaches to the study of literature of historical subjects, as independent creative tasks and work in the formation of skills of historical analysis of the images, the characters in the educational process.

The author has proposed the samples of the problem-creative tasks to work on the formation of skills of historical analysis of the images, the characters of U.Karmalyuk and I. Mazepa in the M. Starytsky's novels «Razboynyk Karmelyuk» and «Youth of Mazepa» and «Desolation», the implementation of which requires the students knowledge features of the era, texts, abilities to search, collect, organize and analyze the material in accordance with the directions of the structure and taking into account the historical, human, national and historical-functional aspects.

Key words: *the formation of the skills to analyze, professional training, a fiction historical character, a historical novel, the principle of Historicism, a historical epoch, a self-study work, creative tasks, historical, general humanic, national, historical-functional aspects.*

УДК 316.774:371.134:001.895

С. С. Денежніков

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕДІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються проблеми медійної компетентності як складової професійної підготовки фахівців в умовах інноваційної освіти. Автор розкриває феномен медійної компетентності як інтегративної якості особистості, що проявляється в можливості фахівця вибирати, використовувати, критично аналізувати, оцінювати, створювати й передавати медіакомпоненти в різноманітних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в сучасному соціумі. Автор окремо зупиняється на проблемі сукупності особистісних мотивів, умінь, знань, здібностей, які сприяють відбору та використанню, критичному аналізу й оцінці, створенню та передачі медійних компонентів у різноманітних формах у сучасному динамічному процесі інноваційного розвитку освіти.

Ключові слова: *медіакомпетентність, фахівець, вища освіта, інноваційний розвиток вищої освіти, вищий навчальний заклад, мультимедійні технології та практики.*

Постановка проблеми. На початку XXI століття бурхливий розвиток наукового знання й високих технологій характеризується багатьма напрямками та зростанням об'єму пізнання навколишньої реальності. До їх змістової частини потрапили розробки у провідних галузях знань – нанонаук і нанотехнологій, космофізики, генної інженерії, закономірностей коеволюційного та синергетичного напрямів еволюції людини й суспільства, ера дивовижних надбань інформаційних технологій: Інтернету, електронної пошти, мобільного зв'язку, Grid-комп'ютинга тощо. Нерозривний взаємозв'язок освіти й науки на сьогоднішній день включає дві аксіологічні позиції: ціннісне перетворення навколишньої дійсності та надання реальному світові ціннісних смислів, тобто зміна онтологічної модальності сущого в аксіологічну модальність значущого.

Постіндустріальне суспільство ставить перед сучасною системою вищої освіти низку запитів: онтологічних, методологічних, аксіологічних гуманістичних тощо. Ураховуючи стрімкі зміни в розвиткові науки, система освіти переживає глибоку кризу, вихід з якої більшість учених вбачає в її інноваційному розвиткові, за яким досягнення сучасних наук і технологій стають предметним полем розвитку освіти взагалі, набуваючи статус стратегічного ресурсу в розвиткові суспільства. Особливо це стосується такої сфери хай-тек технологій як інформаційні (медійні, мультимедійні, телекомунікаційні тощо), оскільки застосування останніх у галузі освіти виступає головним пріоритетом у силу процесів глобалізації, інтеграції, інтернаціоналізації останньої.

У свою чергу ці процеси зачіпають проблему професійної компетентності фахівця вищої школи, оскільки останній повинен мати високу медійну компетентність задля свого якісного професійного становлення, високого показника працездатності, творчості, успіху в житті.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі формування медійної компетентності як складової професійної підготовки фахівців в умовах розвитку інноваційної освіти присвячено низку наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів. Особливості стрімких змін у галузі вищої освіти та інноваційних процесів в останній достатньо широко висвітлені у працях В. Лук'янця [3], А. Костіної [2] та О. Мосіюка [4]. Теоретико-методологічні засади медійної компетентності фахівця вищої школи в умовах інноваційного розвитку освіти окреслені у працях зарубіжних авторів – Д. Букінгема [9], А. Сілверблетта [10] та вітчизняних А. Федорова [5; 6] та А. Хуторського [7]. Особливо слід відзначити дослідження групи авторів «Глобальне майбутнє 2045 Конвергентні технології (НБІКС) і трансгуманістична еволюція» [1], у якому широко розкриваються проблеми інформаційного середовища та впливу мас-медіа на сучасну освіту, науку, виробництво, суспільство в цілому та монографічне дослідження В. Цикіна [8], присвяченого інтерпретації провідних тенденцій розвитку сучасної інноваційної освіти.

Мета статті – здійснити аналіз медійної компетентності як складової професійної підготовки фахівців в умовах інноваційної освіти.

Методи дослідження. Теоретико-методологічну основу проведеного дослідження складають фундаментальні положення діалектики суб'єктивного й об'єктивного, історичного й логічного методів пізнання, принципів взаємопроникнення, системного та інформаційного підходів, синергетики, а також еволюційної епістемології. Методологічну основу дослідження становлять методологія постнекласичної науки, методологічний плюралізм, подолання розриву між об'єктом і суб'єктом пізнання. Нова парадигма вищої освіти дозволяє виявити джерела й механізми динаміки багатовимірних соціокультурних систем, зокрема інноваційної освіти.

Широко використовуються методи зіставлення та протиставлення різноманітних поглядів; методи моделювання; системно-структурного

аналізу; уявний експеримент; гіпотетико-дедуктивний метод; метод сходження від абстрактного до конкретного.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день медійні технології широко використовуються в науці й освіті, техніці й виробничих процесах, поп-культурі й засобах масової інформації, бізнесі та сфері обслуговування. Створюються та впроваджуються в життя інтерактивні путівники, мультимедійні енциклопедії, відео та аудіо тренажери, ситуаційно-рольові ігри, системи віртуальної реальності та відеоігри, відео й музичні твори тощо.

Медійні технології захопили ринок виробничих систем і низки корпоративних мереж, на сьогодні знаходять усе більше застосування в мережі Інтернет. На сьогоднішній день Інтернет перестав бути просто окремою віртуальною мережею, а можливості інтерфейсу Інтернету настільки високопродуктивні, що інформація подається користувачеві в мультимедійному вигляді. Варто відзначити, що процес медіатизації Інтернету постійно розширюється та прискорюється. Сьогодні створено низку електронних магазинів, прилавки яких доступні з будь-якої точки земної кулі, ми маємо низку можливостей відвідати віртуальні міста й музеї різноманітного типу. Своєрідні «клуби за інтересами» – соціальні мережі з доступною можливістю завести нових друзів і нові знайомства, електронні випуски новин, відеоконференції, відеотелефонія, всесвітні служби пошуку інформації, інтерактивне телебачення доступні вже сьогодні через мережу Інтернет [4, 243; 8, 123–127].

Провідні дослідники виділяють сім напрямів пріоритетності й актуальності медійної компетентності фахівців в умовах розвитку інноваційної освіти, а саме:

- надвисокий рівень використання медіа текстів і мультимедійних програм та високої насиченості сучасної системи освіти й суспільства в цілому засобами масової інформації;
- крос-культурна й ідеологічно-пропагандистська важливість впливу мультимедіа на суспільне середовище та проблеми освіти й науки зокрема;
- галопуючий рівень зростання масової частки мультимедійної інформації, посилення механізмів управління нею та її поширення;
- висока інтенсивність проникнення мультимедіа в суспільні процеси, процеси розвитку освіти, науки й передових технологій;
- посилення значущості візуальної комунікації та інформації в галузі освіти, науки, інноваційної економіки;
- необхідність створення такого типу навчально-виховного процесу й побудови науково-дослідних програм для студентів, які будуть зорієнтовані на відповідність майбутнім вимогам на ринку праці та підготовки фахівця майбутнього;
- зростаючі національні й інтернаціональні процеси приватизації інформації в галузі освіти, науки та виробництва [9, 16–18].

У найширшому трактуванні, медіакомпетентність являє собою інтегративну якість особистості, що проявляється в можливості особистості вибирати, використовувати, критично аналізувати, оцінювати, створювати й передавати медіакомпоненти в різноманітних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в сучасному соціумі.

Медійна компетентність майбутнього висококваліфікованого спеціаліста в умовах інноваційного розвитку освіти являє собою сукупність особистісних мотивів, умінь, знань, здібностей, які сприяють відбору та використанню, критичному аналізу й оцінці, створенню та передачі медійних компонентів у різноманітних формах, видах, жанрах, аналізу складних процесів функціонування медійних технологій у сучасному динамічно змінному соціумі [6, 211].

Для високоосвіченого фахівця в умовах інноваційних змін у галузі вищої освіти притаманний цілий комплекс характеристик, які можна згуртувати до таких напрямів:

- **мотиваційні показники**, до яких слід віднести широкий комплекс тематичних, гносеологічних, інтелектуальних, творчих мотивів, пов'язаних із медійними компонентами, а саме: вибір різноманітного тематичного спектру медійної сфери, постійний пошук нової інформації, намагання постійно підтверджувати власну компетентність у різноманітних сферах науково-дослідницької роботи, пошук наукових матеріалів, дослідницьких цілей, філософський, педагогічний та інтелектуальний діалог із розробниками медіа продукту та спроби створити власний медіа продукт;
- **інформаційні показники**, що включають знання базової термінології, теорії та історії медіакультури в умовах масової комунікації та впливу медіа в сучасному суспільстві;
- **контактні показники**, що проявляються у взаємодії користувача з медійними технологіями та їх компонентами;
- **перцептивні показники**, що ототожнюють компоненти ідентифікації з авторською позицією на основі емоційно-змістового співвіднесення елементів медіа;
- **тлумачні показники**, що демонструють уміння критично аналізувати вплив медіа на соціальні процеси;
- **практико-операційні показники**, що включають практичне вміння створювати та поширювати медіа компоненти;
- **креативні показники**, що демонструють творчий підхід до різноманітних видів і напрямів медійної діяльності [10, 87–88].

На думку багатьох дослідників медійна компетентність фахівця вищого навчального закладу має певні якості, а саме:

- **структурованість** – кожен фахівець організовує власну базу даних та інформації за своїм власним стилем;

- **вибірковість** – вбудована в наявні організаційні кластери знань, оскільки не вся інформація перетворюється на знання;
- **відносність** – знання й бази знань мають властивість швидкого старіння, тому їх можливо розглядати як актуальні лише в певному просторово-часовому континуумі (слід відзначити, що в авангардних напрямках розвитку наук і технологій знання подвоюються кожні півроку);
- **дуальність** – існує зовнішня оцінка медійної компетентності та внутрішня самооцінка медійної компетентності фахівцем;
- **синергійність** – процес самовільного виникнення в нерівноважних системах нових кластерів і баз знань та інформації;
- **аккумулятивність** – інформація й бази знань мають тенденції до накопичення з плином часу (знання стають глибше, об'ємніше, ширше);
- **мультифункціональність** – наявність різного роду специфічних баз знань за певними напрямками чи критеріями [5, 146; 7, 82].

На основі досягнень сучасної педагогічної думки можемо виділити сім основних показників медіакомпетентності викладача вищого навчального закладу в умовах інноваційного розвитку освіти:

- **мотиваційний** – сукупність фізичних і психологічних можливостей людини, які визначають процес її контактування з медійними технологіями;
- **контактний** – частота інтерактивної взаємодії людини з мультимедійним середовищем;
- **інформаційний** – знання теоретико-методологічних основ медіапростору, медійної комунікації;
- **перцептивний** – здатність до сприйняття мультимедійного простору;
- **інтерпретаційний** – уміння й навички критичного аналізу процесів функціонування медіа в соціальному просторі;
- **діяльнісний** – уміння якісного відбору медіа для роботи та власного проектування;
- **креативний** – здатність до творчої діяльності, пов'язаної з медійним простором і медійними технологіями [2, 121–130].

Можемо з упевненістю констатувати, що запропонована реалізація мультимедійних технологій у навчально-виховному та науково-дослідницькому процесах має низку позитивних сторін. По-перше, гнучкість – система відкрита, тобто користувач може залучати додаткові загальнодоступні засоби інтернет-сервісу: комбіновані й локальні програми, соціальні мережі, скайп-конференцію тощо, а також із залученням можливостей Google та uCoz, не складно домагатися відповідності функціональних можливостей системи особливостям змісту освітніх дисциплін і застосованих методик викладання [1, 144]. По-друге, автономність – система мультимедійної підтримки користувачів базується на загальнодоступних інтернет сервісах, тому остання не залежить від

наявності у вищому навчальному закладі необхідної мультимедійної інфраструктури та якості адміністрування спеціальних систем управління контентом. Єдиною необхідною умовою виступає доступ до інтернету, який можливий із планшету, мобільного телефону через мобільний інтернет чи Wi-Fi [3, 6]. По-третє, доступність – запропоновані для використання мультимедійні технології побудовані за принципом доступності непідготовленому користувачеві, тому для роботи з ними не потрібна довгострокова підготовка (достатньо декілька годин для отримання навиків роботи з мультимедійною програмою).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На сьогоднішній день проблема медійної компетентності як складової професійної підготовки фахівця в умовах інноваційної освіти набуває надзвичайної актуальності, оскільки для останнього вміння критично аналізувати процес функціонування мультимедійних технологій у соціумі з врахуванням різноманітних факторів на основі високорозвиненого критичного мислення є запорукою успіху у професійній кар'єрі. Аналіз медіатекстів на основі здатності до медіасприйняття, близького до «комплексної ідентифікації», інтерпретація (трактування), яке передбачає порівняння, абстрагування, індукцію, дедукцію, синтез, критичну оцінку авторської концепції в контексті структури створення медіатекстів.

Екзистенційно-особистісні смисли медійної компетентності фахівця вищого навчального закладу полягають у сприянні людині в її творчих пошуках власної сутності, виявлення й розвитку потенційних здібностей і прагнень; медіаосвіта постає фактором розвитку особистості в контексті минулого і теперішнього досвіду, становлення світоглядної орієнтації та формування аналітичного ставлення до тієї чи іншої ідейно-моральної позиції, забезпечує усвідомлену й обґрунтовану систему створення переконань. Формування медійної компетентності інтерпретується як розгорнута довготривала громадсько-просвітницька діяльність серед першочергових завдань якої – безперервний розвиток у соціумі культури адекватного раціонально-критичного сприйняття змісту медійних текстів та самостійної оцінки діяльності засобів масової інформації. В умовах домінування медіакультури медіаосвіта стає структуроформуючою ланкою системи інноваційної освіти, актуалізує онтологічні підстави останньої.

Пріоритетними напрямками подальших досліджень вважаємо розгляд віртуальної реальності як феному та її впливу на розвиток медійної компетентності фахівця в умовах впровадження інноваційної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция / под ред. проф. Д. И. Дубровского. – М.: ООО «Издательство МБА», 2013. – 272 с.
2. Костина А. В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества / А. В. Костина. – М.: КомКнига, 2013. – 352 с.

3. Лукьянец В. С. Индустрия научных знаний: NBICS-технологическое расширение окна в будущее / В. С. Лукьянец // Наука XXI століття, індустрія хай-тек і сучасна освіта : тези виступів учасників Всеукраїнської наукової конференції (18–19 жовтня 2012 р.) / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка ; Інститут філософії імені Г. С. Сковороди НАН України та ін. ; [редактор упорядник С. С. Денежников ; за заг. ред. докт. філос. н., проф. Цікіна В. О.]. – Суми, 2012. – С. 3–16.

4. Мосіюк О. Концепція соціальної освітньої мережі як інноваційного засобу навчання / О. Мосіюк // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2013. – Вип. 6. – С. 240–245.

5. Федоров А. В. Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. – Ростов-на-Дону : Изд-во ЦВВР, 2012. – 708 с.

6. Федоров А. В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников / А. В. Федоров // Инновации в образовании. – 2012. – № 4. – С. 175–228.

7. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2013. – 416 с.

8. Цикин В. А. Философская интерпретация современного образования / В. А. Цикин. – Сумы : Palmarium Academic Publishing. – 2014. – 246 с.

9. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture / D. Buckingham. – Cambridge, UK : Polity Press, 2013. – 220 p.

10. Silverblatt A. Media Literacy / A. Silverblatt. – Westport (Connecticut) ; London : Praeger, 2011. – 449 p.

РЕЗЮМЕ

Денежников С. С. Медийная компетентность как составляющая профессиональной подготовки специалистов в условиях инновационного образования.

В статье рассматриваются проблемы медийной компетентности как составляющей профессиональной подготовки специалистов в условиях инновационного образования. Автор раскрывает феномен медийной компетентности как интегративного качества личности, что проявляется в возможности специалиста выбирать, использовать, критически анализировать, оценивать, создавать и передавать медиакомпоненты в различных видах, формах и жанрах, анализа сложных процессов функционирования медиа в современном социуме. Автор отдельно останавливается на проблеме совокупности личностных мотивов, умений, знаний, способностей, которые способствуют отбору и использованию, критическому анализу и оценке, созданию и передаче медийных компонентов в разнообразных формах в современном динамичном процессе инновационного развития образования.

Ключевые слова: медиакомпетентность, специалист, высшее образование, инновационное развитие высшего образования, высшее учебное заведение, мультимедийные технологии и практики.

SUMMARY

Dieniezhnikov S. Media competence as a component of professional training of the specialists in the context of innovative education.

The article is devoted to the problems of media competence as a part of professional training of the specialists in the context of innovative education. The author reveals the phenomenon of media competence as an integrative personality, which manifests itself in the ability to choose, use, critically analyze, evaluate, create and send mediacomponent in various types, forms and genres, analysis of complex processes of functioning of the media in modern society. The author separately highlights the problem of the combination of the personal motives, skills, knowledge, abilities that contribute to the selection and use of

critical analysis and evaluation, creation and transfer of media components in various forms in today's dynamic process of innovation education.

Post-industrial society confronts the modern system of higher education the number of query: ontological, methodological, axiological, humanistic and others. Given the rapid changes in the development of science, the education system is in deep crisis from which the majority of scholars sees in its innovative development, in which the achievements of modern science and technology become the subject field of the development of education in general, acquiring the status of a strategic resource in the development of society. Especially it concerns the sphere of hi-tech technologies of information (media, multimedia, telecommunication and others), because the use of the latest in education is the main priority due to the processes of globalization, integration, internationalization of the latter.

The purpose of this article is to analyze media competence as a part of professional training of the specialists in the context of innovative education.

Theoretical-methodological basis of the study constitute the fundamental provisions of the dialectic of the subjective and objective, historical and logical methods of knowledge, the principles interpenetration, the system and information approaches, synergetics and evolutionary epistemology. The methodological basis of the research methodology are post-non-classical science, methodological pluralism; bridging the gap between the object and subject of cognition. The new paradigm of higher education helps to identify the sources and mechanisms of the dynamics of multidimensional socio-cultural systems, in particular for innovative education.

The authors has widely used the methods of comparison and contrast different views; simulation methods; systematic structural analysis; a thought experiment; deductive method; the method of ascent from the abstract to the concrete.

Key words: *media competence, a specialist, higher education, innovative development of higher education, institution of higher education, multimedia technologies and practices.*

УДК 378.04:338.48

О. Л. Дишко

Академія рекреаційних технологій і права

СУЧАСНИЙ СТАН ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ БАКАЛАВРІВ З ТУРИЗМУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗІ СПОЖИВАЧАМИ ТУРИСТИЧНИХ ПОСЛУГ

У статті аналізується система поглядів науковців на проблеми професійної туристської освіти, подано авторське визначення поняття «готовність бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг». Наведено результати анкетування викладачів кількох вищих навчальних закладів, у яких здійснюється підготовка фахівців із туризму, щодо визначення окремих аспектів готовності бакалаврів із туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг.

Ключові слова: *бакалавр з туризму, професійна підготовка, готовність, професійна взаємодія, споживачі туристичних послуг.*

Постановка проблеми. Сучасні глобалізаційні та інтеграційні процеси висувають нові вимоги до функціонування всіх сфер життєдіяльності суспільства і, передусім, до туристичної. Розвиток туризму як професійного поля діяльності обумовлений економічними й соціокультурними змінами, які впливають на стан ринку праці та систему освіти в Україні. Удосконалення системи професійної підготовки бакалаврів із туризму є надзвичайно

актуальною проблемою, оскільки виступає провідним фактором досягнення успіхів у професійній туристичній діяльності. Передумовами розвитку сфери туризму є формування ефективно діючої системи професійної підготовки бакалаврів з туризму у ВНЗ. У зв'язку з цим, завдання вдосконалення організації навчального процесу підготовки бакалаврів із туризму, формування їх професійних і ділових якостей, є головним завданням розвитку сфери туризму.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що питаннями підготовки фахівців із туризму, формування стандартів професійної туристської освіти та відповідності змісту навчання вимогам професійної туристичної діяльності займалися такі науковці: О. Бейдик, Л. Кнодель, Л. Лук'янова, М. Скрипник, Г. Цехмістрова, В. Федорченко, Н. Фоменко, В. Цибух, Г. Щука та ін. Проблему готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності вивчали В. Демидова, А. Деркач, О. Коберник, Л. Коржова, О. Кучерявий та ін. Проте, проблема готовності бакалаврів із туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг недостатньо досліджена.

Мета статті – розкрити теоретичні основи проблеми підготовки бакалаврів із туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг; висвітлити результати анкетування викладачів щодо означеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Стрімкий розвиток туристичної індустрії, інтенсивний розвиток туристської інфраструктури, розвиток комунікацій і збільшення туристичних потоків викликали зміни туристського ринку праці.

Сьогодні галузі потрібні фахівці, які могли б працювати самостійно і творчо, генеруючи компетентні нововведення, свіжі ідеї та пропозиції, демонструючи при цьому готовність успішно реалізовувати їх в умовах конкуренції. Зростають вимоги до особистісних та професійно значущих якостей фахівця, що відображають його професійну компетентність, забезпечують конкурентоспроможність на ринку праці, сприяють професійній самореалізації та кар'єрному зростанню.

Н. Фоменко вважає, «що підготовка працівників для туризму як культурний феномен, соціальне явище та освітня мета, система має державно-суспільну цінність, визначає провідні принципи освітньої політики в інтересах людини, суспільства, країни. Підготовка працівників для галузі як система, що на сьогодні формується в Україні, має прогресивно-поступальне, еволюційне спрямування» [3, 85].

Як зазначає В. Федорченко, система туристичної освіти в Україні знаходиться лише в стадії свого розвитку й залишається вирішити багато важливих завдань для досягнення високого рівня професійної підготовки кадрів, зокрема між: вимогами ринку праці до професійної підготовки фахівців сфери туризму та рівнем їхньої кваліфікації, що не відповідає

сучасним світовим тенденціям і зростаючим потребам в умовах інформаційно-технологічного розвитку; необхідністю підвищення рівня фундаментальності туристської освіти й недосконалістю професійно-кваліфікаційної структури кадрів; процесами гуманізації, гуманітаризації освітньо-виховної діяльності та їх формальним урахуванням у професійній підготовці майбутніх фахівців для сфери туризму; потребами культурологічної підготовки фахівців для сфери туризму з урахуванням етнонаціональних, соціально-культурних та інших особливостей різних регіонів і недооцінкою цього напрямку через відомі ідеологічні причини; необхідністю врахування особливостей становлення й розвитку вітчизняної системи туристської освіти, прогресивних ідей зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців для сфери туризму та їх недослідженістю у вітчизняній педагогічній науці, нерідко ігноруванням у педагогічній практиці; зростаючими потребами щодо теоретичного обґрунтування й науково-методичного забезпечення розвитку та функціонування туристської освіти й відсутністю в Україні спеціалізованих науково-дослідних інституцій [2, 68].

М. В. Черезова вважає, що підготовка майбутнього фахівця сфери туризму здійснюється через:

- інтеграцію теоретичної та практичної підготовки;
- надання позааудиторній роботі практико-орієнтованого комунікативного характеру;
- посилення соціокультурної спрямованості виховної роботи у студентській групі;
- широке використання інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховному процесі [1].

Практика підготовки бакалаврів з туризму показує, що професійна взаємодія зі споживачами туристичних послуг є тим важелем, спираючись на який можна підвищити значною мірою мотивацію вивчення дисциплін, покращити фахові знання й уміння, а також якість професійної підготовки в цілому.

Ми визначаємо поняття *«готовність бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг»* як складне інтегративне особистісне утворення, ядром якого є ціннісні установки, потреби й мотиви безконфліктної взаємодії, професійно-важливі особистісні якості, а також сукупність знань, умінь і навичок та певний досвід їхнього застосування для конструктивної професійної діяльності у взаємодії зі споживачами туристичних послуг.

З метою визначення окремих аспектів готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг нами було проведено анкетування викладачів вищих навчальних закладів, у яких здійснюється підготовка таких фахівців. В анкетуванні взяли участь 85 викладачів, зокрема, 25 викладачів Тернопільського національного педа-

гогічного університету імені Володимира Гнатюка, 14 викладачів Східно-європейського національного університету імені Лесі Українки, 9 викладачів Київського університету туризму, економіки і права, 8 викладачів Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, 20 викладачів Класичного приватного університету, 9 викладачів Луцького інституту розвитку людини університету «Україна».

Проведене нами анкетування підтвердило доцільність вивчення проблеми формування готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг, яке показало, що серед 85 викладачів вищих навчальних закладів вважають за доцільне здійснювати у вищих навчальних закладах України формування готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг 93,79 % респондентів.

Опитування про те, чи задовольняє викладачів рівень готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг виявило, що задовільняє 32,88 % викладачів; не задовільняє – 46,99 % респондентів; важко було відповісти – 20,13 % опитаним. Отже, лише 1/3 частину опитаних викладачів задовільняє рівень готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг (рис. 1).

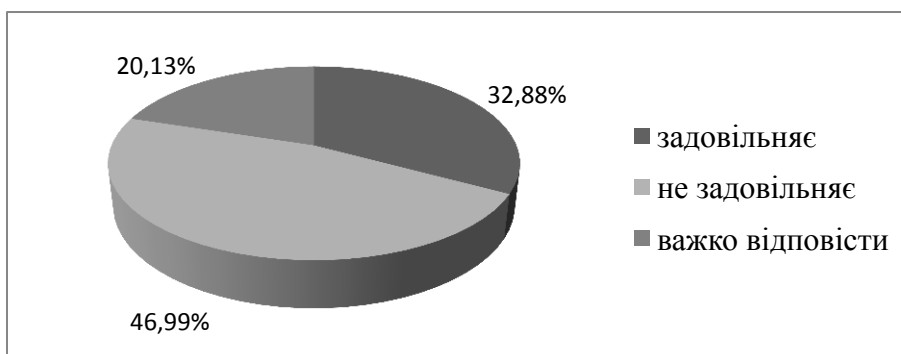


Рис. 1. Розподіл відповідей викладачів, опитаних про рівень задоволення готовністю бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг (%)

Аналіз відповідей викладачів про те, чи спрямовують вони свої зусилля на формування готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг, показав, що спрямовують власні зусилля 65,95 % респондентів, тобто переважна більшість викладачів; не спрямовують – 8,69 %, тобто незначна кількість опитаних; важко відповісти – 25,36 % викладачам (рис. 2).

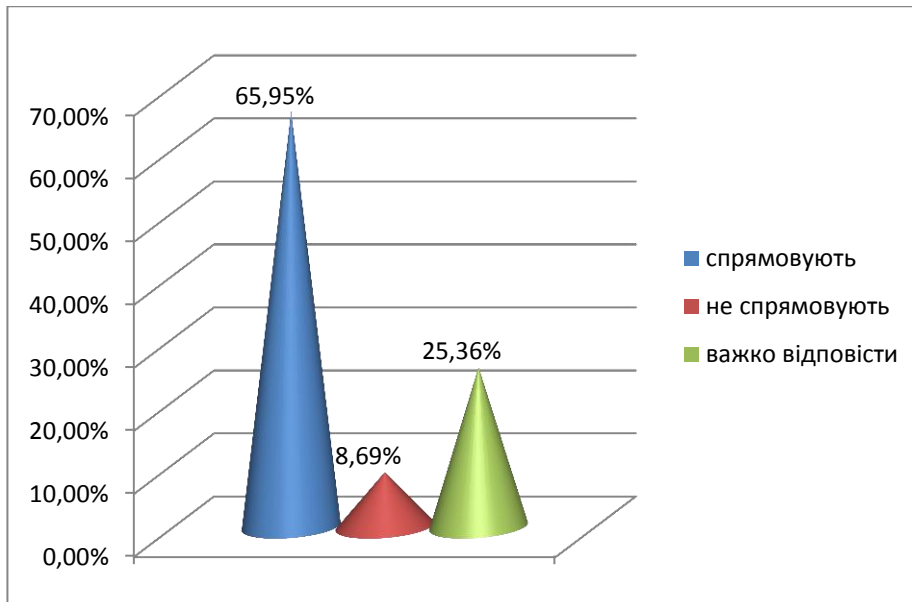


Рис. 2. Розподіл відповідей викладачів, опитаних про те, чи спрямовують вони свої зусилля на формування готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг (%)

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, одним із важливих завдань сьогодення є підготовка бакалаврів з туризму з різнобічними та глибокими професійними знаннями й уміннями, здатних до постійного поповнення й оновлення знань, підготовлених до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг. Професійна взаємодія зі споживачами туристичних послуг – це один з інструментів, який допомагає переконувати, приймати рішення, створювати сприятливу ділову атмосферу, розуміти культуру поведінки клієнта туристичного підприємства. Здатність якісно взаємодіяти зі споживачами туристичних послуг значною мірою сприяє підвищенню конкурентоздатності фахівців із туризму на ринку праці.

У перспективі планується розробка моделі підготовки бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг.

ЛІТЕРАТУРА

1. Федорченко В. К. Історія екскурсійної діяльності в Україні : навч. посіб. / В. К. Федорченко. – К. : Кондор, 2010. – 166 с.
2. Черезова М. В. Зміст професійної туристичної освіти [Електронний ресурс] / М. В. Черезова // Вісник Луганського національного Університету ім. Тараса Шевченка. – Серія: Педагогічні науки. Частина III. – 2013. – № 18 (277). – С. 96–102. – Режим доступу : http://tourlib.net/statti_ukr/cherезova4.htm.
3. Фоменко Н. А. Педагогіка вищої школи: методологія, стандартизація туристської освіти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Н. А. Фоменко. – К. : Слово, 2005. – 216 с.

РЕЗЮМЕ

Дышко О. Л. Современное состояние формирования готовности бакалавров по туризму к профессиональному взаимодействию с потребителями туристических услуг.

В статье анализируется система взглядов ученых на проблемы профессионального туристского образования, представлено авторское определение понятия «готовность бакалавров по туризму к профессиональному

взаимодействию с потребителями туристических услуг». Приведены результаты анкетирования преподавателей нескольких высших учебных заведений, в которых осуществляется подготовка специалистов по туризму, касательно отдельных аспектов готовности бакалавров по туризму к профессиональному взаимодействию с потребителями туристических услуг.

Ключевые слова: *бакалавр по туризму, профессиональная подготовка, профессиональное взаимодействие, потребители туристических услуг.*

SUMMARY

Dyshko O. *The current state of preparation of Bachelors of Tourism Faculty to professional interaction with consumers of tourism services.*

The article analyzes the system of scholarly views on the problem of professional tourism education. The contemporary globalization and integration processes impose new requirements for the tourism industry. Thus improvement of professional education is an extremely important problem.

Many reputable scientists have made significant contributions to solve the problems of preparation of bachelors of tourism faculty to professional interaction with consumers of tourism services. However, this problem was not considered as the theoretical foundation of preparation of bachelors of tourism faculty to professional interaction with consumers of tourism services based on the results of relevant specialty teachers' surveys.

The article presents the author's definition of «preparation of bachelors of tourism faculty to professional interaction with consumers of tourism services». It is considered as a complex integrative formation, the main aim of which is values, needs and motivations of interaction without conflicts, personal qualities which are professionally important, and also the knowledge, skills and some experience of their application working with consumers of tourism services.

The author gives the results of the poll which was held for the teachers from different universities, where the specialists in tourism are taught. 93.79 % of the respondents believe that during the education it is a necessary process to train future Bachelor of Tourism for professional interaction with consumers of tourism services. Moreover, only 1/3 of the respondents are satisfied with the level of the students' readiness. 65.95 % of the respondents say that they try to direct their efforts for forming such readiness, 8.69 % - don't try.

Thus, the most important problems are the preparation of bachelors of tourism faculty to professional interaction with consumers of tourism of diverse and profound professional knowledge and skills, capable of constant updating and upgrading of knowledge, prepared for professional interaction with consumers of tourism services. Professional interaction with consumers of tourism services is one of the tools that helps convince, make decisions, create a favorable business climate, understand a customer behavior tourist enterprise. The ability to efficiently interact with consumers of tourism services largely contributes to the competitiveness of tourism professionals in the labor market.

Key words: *Bachelors of Tourism, professional training, professional interaction, consumers of tourism services.*

УДК 378.53

О. М. Завражна, А. І. Салтикова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ МОНІТОРИНГУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИПУСКНИКІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ФІЗИКА

У статті проведено аналіз результатів моніторингу професійної діяльності випускників вузу на прикладі спеціальності фізика СумДПУ імені А. С. Макаренка за період від першого випуску 2006 р. до 2014 р. Дослідження показало, що більшість випускників (близько 70 %) змогли використати здобуту освіту у своїй професійній діяльності, для інших вона стала лише сходиною в пошуку свого місця на ринку праці. Усі випускники працевлаштовані. Можна стверджувати, що для підвищення якості освіти й надання допомоги випускнику ВНЗ для реалізації себе як фахівця потрібна тісна взаємодія сфери освіти й ринку праці.

Ключові слова: моніторинг, працевлаштування, випускники, молодь, вищий навчальний заклад, ринок праці.

Постановка проблеми. У сучасному світі вища освіта – це та необхідна сходишка, з якої людина може продовжити свій шлях до успіху в майбутньому житті. Але наявність диплому про вищу освіту не гарантує затребуваності на ринку праці. Сьогодні в нашому суспільстві дуже актуальним є питання працевлаштування випускників вищих начальних закладів (ВНЗ), що є однією з основних потреб самореалізації молоді [1]. Молоді люди, безумовно, є найбільшим стратегічним ресурсом країни та, якщо оцінювати її з погляду трудових ресурсів, то молодь має як переваги:

- високий освітній рівень;
- ініціативність;
- нестандартність мислення;
- уміння швидко адаптуватися в умовах ринкової економіки;
- бажання працювати й використовувати отримані в навчальному закладі знання на практиці,
так і недоліки:
- відсутність практичного досвіду та трудових навичок;
- завищені вимоги до роботи;
- самооцінка тощо.

Під час пошуку першого робочого місця випускники стикаються з низкою проблем, пов'язаних із невідповідністю рівня та якості отриманої освіти професійним обов'язкам, завищеними запитами молоді тощо. Успішний конкурентоздатний фахівець є якісним продуктом діяльності ВНЗ і якраз він має найбільше шансів у пошуках роботи. Для підвищення якості освіти й надання допомоги випускнику ВНЗ у реалізації себе як фахівця потрібна тісна взаємодія сфери освіти й ринку праці.

На сьогодні сегмент ринку праці випускників вищих навчальних закладів – дуже проблемна його частина, а питання зайнятості випускників вищих навчальних закладів є актуальною соціальною проблемою [2, 4].

Аналіз актуальних досліджень. Аналізом питань конкурентоспроможності випускників вищої школи в умовах ринково орієнтованих змін в економіці країни вагомими є здобутки й результати наукових досліджень вітчизняних учених Л. Колешні, І. Кравченко, Е. Лібанової, І. Петрової, Е. Савельєва, В. Савченка, М. Семикіної та ін. [3, 5–9]. У цих працях науковці підкреслювали необхідність забезпечення в процесі підготовки висококваліфікованої робочої сили відповідності основних параметрів якості підготовки та професійно-кваліфікаційного рівня кадрів вимогам інноваційного етапу розвитку економіки.

Метою статті є проведення аналізу результатів моніторингу професійної діяльності випускників ВНЗ на прикладі спеціальності фізика СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Виклад основного матеріалу. У багатьох провідних країнах світу існує практика ведення реєстрів випускників, що дає змогу суспільству реагувати на зміни на ринку праці.

Так, у Фінляндії агентством «Статистика Фінляндії» ведуться:

- реєстр закінченої освіти та ступенів (Register of Completed Education and Degrees) – містить персональну інформацію про осіб, які закінчили освітні установи;
- реєстр представників освітніх послуг (Register of Providers of Education) – містить інформацію про освітні програми в навчальних закладах; про прийом, контингент і випуск з освітніх установ.

У США персональну інформацію про осіб, які закінчили освітні установи містить інтегрована база даних їхніх випускників освітніх установ (Integrated postsecondary education data system). База даних ведеться «Національним Центром зі статистики освіти».

В Україні дотепер немає єдиного дієвого механізму регулювання процесу підготовки та працевлаштування молодих спеціалістів, відсутня база даних випускників, яка дала б можливість прослідкувати, як реалізуються набуті знання у ВНЗ. Отже, можна стверджувати, що **існує проблема зворотного зв'язку**: ми не знаємо, де наші випускники реалізують набуті професійні знання. Наявність таких даних надала б можливість у сучасних умовах швидше реагувати на потреби ринку праці.

Ми провели аналіз працевлаштування випускників кафедри експериментальної та теоретичної фізики Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка за період від першого випуску 2006 р. до 2014 р. Протягом цих років ми підтримуємо зв'язок із випускниками, цікавимося їх подальшою долею, успіхами й невдачами.

Відкриття спеціальності фізика за науковим напрямом, що є не типовим для педагогічного ВНЗ, було пов'язане як з потребами регіону у кваліфікованих спеціалістах – фізиках, так і можливістю забезпечення їх якісною освітою завдяки співпраці з провідними виробництвами Сумщини та Інститутом прикладної фізики НАН України. Науковці інституту разом із викладачами кафедри забезпечували навчальний процес студентів. Таке співробітництво давало можливість заздалегідь передбачити майбутнє працевлаштування більшості випускників (наприклад, виробниче об'єднання «Селмі» (перші випуски), концерн «Укрросметал», ІПФ НАН України).

Нами був проведений моніторинг професійної діяльності випускників за вказаний період.

Моніторинг здійснювався шляхом збору, обробки та аналізу (у тому числі й порівняльного) інформації. Збір даних проводився за методикою, що базується на особистому та дистанційному (телефонному) опитуваннях випускників, окрім цього було дотримано основних принципів моніторингу:

1. Достовірність (інформація повинна володіти високим ступенем достовірності);
2. Актуальність (інформація повинна регулярно оновлюватися);
3. Сталість (моніторинг здійснюється на постійній основі з певною періодичністю);
4. Єдність (моніторинг здійснюється за єдиними формами та правилами);
5. Доступність (інформація про результати моніторингу має бути доступною для використання в роботі співробітниками університету).

Під час проведення моніторингу звітним періодом був календарний рік. Показники формувалися за станом на кінець календарного року звітного періоду, протягом навчального року – наростаючим підсумком.

Моніторинг проводився в декілька етапів, базовою була методика «Система сприяння працевлаштуванню випускників Володимирського державного університету (ВлДУ)», що розроблена Регіональним центром прогнозування та сприяння працевлаштуванню випускників спільно із секцією науково-методичної ради ВлДУ «Прогнозування та сприяння працевлаштуванню випускників» [10]:

1 етап. Жовтень–січень.

Збиралась інформація про бажане працевлаштування випускників за допомогою спеціально організованого особистого письмового опитування.

2 етап. Лютий–травень.

Збиралась інформація про працевлаштування випускників в поточному режимі (дистанційне та особисте опитування). Створювалась єдина база випускників.

3 етап. Червень–липень.

Проводився масовий збір інформації про працевлаштування випускників на основі особистого опитування за затвердженою формою. Заповнювалась єдина база випускників.

4 етап. Серпень.

Проводилася первинна обробка й уточнення інформації про працевлаштування випускників за методикою дистанційного опитування, групувалися дані за показниками в підсумковій таблиці.

5 етап. Вересень–грудень.

На цьому етапі відбулась актуалізація та обробка всього масиву отриманих даних, їх групування за показниками в підсумковій та порівняльній таблиці.

Результати моніторингу, який було здійснено, надамо у вигляді підсумкових і порівняльних таблиць.

У Таблиці 1 наведені дані щодо працевлаштування випускників.

Як свідчить Таблиця 1, близько 70 % випускників використовують знання отримані в університеті у своїй професійній діяльності, з них 50 % працюють за набутою кваліфікацією, крім цього 36 % випускників вступили до аспірантури, а це вказує на те, що студенти отримали глибоку фундаментальну та спеціальну підготовку під час лекційних, практичних і лабораторних занять.

Освітньо-професійні навчальні програми забезпечили достатній для сучасного ринку праці рівень фізико-математичної, економічної та гуманітарної підготовки. Усе це надало можливості нашим випускникам стати кваліфікованими спеціалістами та знайти себе на ринках праці України. Відмітимо також, що серед наших випускників є такі, що працюють за кордоном і займають там керівні посади.

Таблиця 1

Показники зайнятості випускників

Роки випуску	Всього випускників	Навчання в аспірантурі	Працевлаштувались за напрямом	Працюють у школах	Працевлаштувались не за напрямом	Не працевлаштувались	Декретна відпустка
2006	12	7	3	1	1	0	0
2007	11	4	2	0	5	0	0
2008	9	3	4	0	2	0	0
2009	10	3	0	1	5	0	1
2010	7	2	2	0	2	0	1

2011	8	4	1	2	0	0	1
2012	21	7	1	6	6	0	1
2013	13	4	2	1	5	0	1
2014	10	2	0	3	3	0	2
Всього	101	36	15	14	29	0	7
Всього, %		36%	14%	14%	27%	0%	7%

Підготовка спеціалістів була зорієнтована на сучасні актуальні проблеми й задачі мікрофізики, нанофізики, фізичних принципів приладобудування, комп'ютерної фізики. Матеріально-технічна база дозволяла проводити підготовку студентів з усіх дисциплін кафедри. Наявні лабораторії, спеціалізовані кабінети, лабораторії з ПЕОМ повною мірою забезпечували навчальний процес відповідно до навчального плану.

Лекційні курси та практичні заняття студентів проводилися в аудиторіях, лабораторні заняття – у навчальних лабораторіях, які забезпечували на належному рівні практикуми з усіх курсів загальної фізики. Це лабораторії механіки, молекулярної фізики, оптики, електрики й магнетизму, атомної фізики, ядерної фізики та наукова фізична лабораторія.

Випускники також мали змогу працювати в науковій лабораторії фізики тонких плівок, яка включає: лабораторію електронної мікроскопії, лабораторію вторинно-іонної мас-спектрометрії, лабораторію рентгеноструктурного аналізу, лабораторію одержання плівок і дослідження їх електрофізичних властивостей, лабораторію рентгенівського флуоресцентного мікроаналізу. На базі наукової лабораторії студенти виконували конкурсні, курсові, дипломні та магістерські роботи з фізики, що мають міжнародне визнання. Їх праці друкують у багатьох наукових журналах України та за кордоном. Кафедра проводила велику наукову й методичну роботу, значна увага приділялась індивідуальній роботі з кожним студентом.

Кращі студенти кафедри ЕіТФ проходили стажування, навчальні практики в Інституті прикладної фізики НАН України та залучалися до науково-дослідної роботи. За результатами роботи їх рекомендували до аспірантури.

Розглянемо детальніше результати навчання в аспірантурі.

Таблиця 2 свідчить, що з 36 випускників, які вступили до аспірантури, 10 захистили дисертації, з них 4 захистилися за кордоном. Отже зі 101 випускника 10 % отримали науковий ступінь.

Зазначимо, що отримані дані є результатом цілеспрямованої підготовки студентів до наукової діяльності протягом навчання в університеті. Більшість студентів спеціальності фізика почали активно займатися науковою діяльністю ще в стінах ВНЗ, вони брали участь у студентських конференціях, наукових конференціях, виступали на семінарах (у тому числі й у ІПФ НАН України), відвідували наукові семінари, щоб бути в курсі останніх актуальних

питань сучасної фізики. Деякі з випускників, будучи студентами, працювали в наукових відділах ІПФ, де в майбутньому продовжили свою професійну діяльність. Їх кваліфікаційні, дипломні та магістерські роботи присвячені актуальним питанням фізики. Науковими керівниками робіт були як викладачі кафедри, так і співробітники ІПФ НАН України, що надавало можливість студенту заздалегідь визначитися з тематикою, яка є йому більш цікавою, і почати працювати в цьому напрямі з 3-го курсу.

Таблиця 2

Кількість захищених дисертацій 2006–2014 н.р.

Роки випуску	Всього випускників	Навчання в аспірантурі	Захистили дисертації (Україна)	Захистили дисертації (за кордоном)
2006	12	7	6	0
2007	11	4	0	2
2008	9	3	0	2
2009	10	3	0	0
2010	7	2	0	0
2011	8	4	0	0
2012	21	7	0	0
2013	13	4	0	0
2014	10	2	0	0
Всього	101	36	6	4

Дані захищених робіт 2006–2014 років випуску представлені в Таблицях 3–5.

Таблиця 3

Кількість захищених дипломних робіт 2009–2014 н.р.

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
«задовільно»	0	1	3	4	1	0	4	3	0
«добре»	3	5	3	3	2	3	6	3	4
«відмінно»	9	4	2	2	4	5	1	2	1
Всього:	12	10	8	9	7	8	11	8	5

Таблиця 4

Кількість захищених магістерських робіт 2012–2014 н.р.

Роки випуску	2012	2013	2014
«задовільно»	0	0	0
«добре»	4	0	3
«відмінно»	6	5	2
Всього:	10	5	5

Таблиця 5

Результати атестації дипломних робіт 2009–2014 н.р., у %

Роки випуску	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
якість	100	90	62,5	55,5	85,7	100	63,6	62,5	100
успішність	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Таблиця 6

Сумарна кількість дипломів з відзнакою 2009–2014 н.р.

Рік захисту	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Кількість дипломів з відзнакою	5	3	2	1	2	1	3	3	1
Кількість студентів	12	10	8	9	7	8	21	13	10

Варто зазначити, що незалежно від того, диплом якого зразка отримав випускник, звичайного чи диплом «з відзнакою», він за бажання мав змогу продовжити своє навчання.

Викладачі фізико-математичного факультету зазначають (і це видно з представлених вище результатів), що перші набори студентів на дану спеціальність мали більш якісну, ґрунтовну шкільну підготовку (особливо це стосується першого випуску), але студенти, які приходили на дану спеціальність у подальшому цілеспрямовано підіймали власний рівень фізико-математичної підготовки й у майбутньому забезпечували собі можливість навчання в аспірантурі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Дослідження показало, що більшість випускників (близько 70 %) змогли використати здобуту освіту у своїй професійній діяльності, для інших вона стала лише сходинкою в пошуку свого місця на ринку праці. Хоча не всі випускники змогли реалізувати себе як фізики (на це існують об'єктивні та суб'єктивні причини, пов'язані із ситуацією в країні, з низькою затребуваністю наукових кадрів (фізиків), з малим фінансуванням, у тому числі освіти й науки взагалі), але вони отримали, окрім знань, умінь, суспільного виховання, ще й символи нового погляду на освіту –компетентність, ерудицію, індивідуальну творчість, потяг до самостійного пошуку знань і потребу їх удосконалення, високу культуру особистості. Роки навчання сформували внутрішню потребу до самонавчання, ця вимога часу сьогодні і є умовою реалізації особистісного потенціалу. Здатність людини відбутися на рівні, адекватному його претензіям, цілком залежить від його залучення в самостійний процес освоєння нових знань.

Отже, можна стверджувати, що одним із чинників підвищення якості освіти є її взаємозв'язок із ринком праці та швидка реакція на його зміни, що можна забезпечити здійсненням систематичного аналізу моніторингу працевлаштування випускників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні: закон України [Електронний ресурс] / Документ №2998-XII, остання редакція від 16.10.2012 на підставі 5462-17 [Чинний]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2998-12>.
2. Молодь України: від освіти до праці / [Оксамитна С., Виноградов О., Малиш Л., Марценюк Т. ; за ред. С. Оксамитної]. – К. : ВПЦ НаУКМА, 2010. – 202 с.
3. Близнюк В. В. Освітні послуги як детермінанта конкурентоспроможності людського капіталу // Ринок праці та освітніх послуг: пошук взаємодії : зб. наук. праць / під ред. І. Л. Петрова. – Вип. 1. – К. : Таксон, 2007. – С. 60–69.
4. Гук Н. А. Співпраця роботодавців та ВНЗ щодо розв'язання питань подальшого працевлаштування молоді / Н. А. Гук, І. Л. Татомир // Економічний форум. – 2013. – № 2. – С. 1–7.
5. Грішнова О. Конкурентоспроможність персоналу підприємства: критерії визначення та показники вимірювання / О. Грішнова, О. Шпирко // Україна: аспекти праці. – 2004. – № 3. – С. 3–9.
6. Лісогор Л. С. Працевлаштування випускників на ринку праці: проблеми та перспективи / Л. С. Лісогор // Ринок праці та освітніх послуг: пошук взаємодії ; під ред. І. Л. Петрова. – Вип. 1. – К. : Таксон, 2007. – С. 99–109.
7. Петрова І. Л. Роль компетенцій у збалансуванні ринку праці та ринку освітніх послуг / І. Л. Петрова // Ринок праці та освітніх послуг: пошук взаємодії ; під ред. І. Л. Петрова. – Вип. 1. – К. : Таксон, 2007. – С. 127–135.
8. Петрова Т. П. Ринок освітніх послуг і ринок праці: проблеми взаємозв'язку та взаємодії / Т. П. Петрова // Україна: аспекти праці. – 2006. – № 4. – С. 3–7.
9. Семикіна М. В. Конкуренція і конкурентоспроможність на ринку праці: методологія визначення / М. В. Семикіна // Демографія та соціальна економіка. – 2008. – № 2 (10). – С. 94–103.
10. Система моніторингу трудоустроювання випускників ВлГУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://job.vlsu.ru/files/monitoring/mon%20trud%202012.pdf>.

РЕЗЮМЕ

Завражная Е. М., Салтикова А. И. Анализ результатов мониторинга профессиональной деятельности выпускников специальности физика.

В статье проведен анализ результатов мониторинга профессиональной деятельности выпускников вуза на примере специальности физика СумГПУ имени А. С. Макаренко за период от первого выпуска 2006 г. до 2014 г. Исследование показало, что большинство выпускников (около 70 %) смогли использовать полученное образование в своей профессиональной деятельности, для других оно стало лишь ступенькой в поиске своего места на рынке труда. Все выпускники трудоустроены. Можно утверждать, что для повышения качества образования и оказания помощи выпускнику вуза в реализации себя как специалиста требуется тесное взаимодействие сферы образования и рынка труда.

Ключевые слова: мониторинг, трудоустройство, выпускники, молодежь, высшее учебное заведение, рынок труда.

SUMMARY

Zavrazhna E., Saltykova A. The analysis of the results of monitoring professional activity of graduates in Physics.

Nowadays the problem with the employment of the graduates of the higher education institutes is urgent in our society. The presence of degree does not guarantee demand in the labor market. A successful competent professional has the greatest chance of getting a job. Many leading countries maintain register of the graduates, which enables society to respond to changes in the labor market. Ukraine still has no single effective regulation mechanism of training and employment of the young professionals and database of the graduates that would make it possible to trace the problems and quickly respond to them.

The authors have monitored employment of the graduates on the example of Physics specialty at Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko in the period of time since the first graduation of 2006 to 2014. The results have been analyzed. The study has found that the majority of graduates (about 70 %) could use received education in their professional activities, while for others it was just a stepping stone in finding their place in the labor market. All graduates are employed.

Although not all graduates were able to realize themselves as physics (there are objective reasons related to the situation in the country, with a low demand for researchers (physicists), with little funding, including education and science in general), but they were in addition to knowledge, skills, public education, and even a new look at education, erudition, individual creativity, desire for independent search for knowledge and the need for their improvement, high culture. The years of study formed an inner need for self-learning, the requirement of time and today is the condition for the realization of personal potential. Man's ability to occur at a level adequate its claims, it depends on the involvement of an independent process of development of new knowledge.

Thus, it can be argued that one of the factors improving the quality of education is its relationship to the labor market and its fast response to changes that can ensure the implementation of a systematic analysis of monitoring of employment of the graduates.

It can be asserted that raising quality of education and assisting graduate in his self-realization as a professional require close interaction between education and the labor market.

Key words: monitoring, employment, the graduates, the youth, institution of higher education, labor market.

УДК 378:016

О. В. Земка

Професійно-педагогічний коледж
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ЕКОНОМІЧНОГО ЦИКЛУ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

У статті обґрунтовано ефективність упровадження в навчально-виховний процес інноваційних педагогічних технологій під час вивчення дисциплін економічного циклу «Економічна теорія», «Економіка виробництва» в педагогічному коледжі. Висвітлено питання застосування інноваційних методів, прийомів, форм роботи, зокрема запитально-відповідних співбесід; демонстрацій електронних, комп'ютерних презентацій та підготовки наукових доповідей студентів; проведення тест-рейтингів; методів «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Займи позицію», «Дошка запитань», «Пошук

цікавих запитань», «Обмін проблемами» та інших. Застосування рольової гри презентовано на прикладі практичного заняття «Підприємницька діяльність».

Ключові слова: *інноваційні педагогічні технології, економічні дисципліни, педагогічний коледж, інноваційні методи, прийоми, форми роботи, технології диференційного та проблемного навчання, інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивні технології, ігрові технології.*

Постановка проблеми. Виховання нової генерації в сучасному українському суспільстві реалізується в умовах економічної та політичної трансформації. Через це економічна освіта є необхідною умовою формування освіченої, ділової, соціально-адаптованої особистості, здатної заявити про себе у глобалізованому світі, що динамічно розвивається. Вітчизняна система освіти базується на традиційних підходах, що дісталися нам у спадщину від радянської методики навчання й виховання. Тому українські педагоги змушені розв'язувати дилему: з одного боку, високі вимоги до якості підготовки фахівців, з іншого, традиційні умови здійснення навчального процесу, зорієнтованого на відтворювальну діяльність, а не на розвиток критичного та творчого мислення, дослідницьких умінь і навичок, прагнення молоді до самостійного вирішення нестандартних життєвих ситуацій. Таким чином, однією з фундаментальних проблем освітньої системи є зміна консервативних підходів до навчально-виховної діяльності та існуючих стереотипів у педагогічній праці на інноваційні методи й форми.

Аналіз актуальних досліджень. Результати наукових досліджень із проблеми впровадження педагогічних технологій розкриваються в працях сучасних дослідників В. Безпалько, М. Бухаркіної, І. Дичківської, О. Грищенко, М. Кларіна, В. Курила, Є. Полат, Б. Лихачова, В. Монахова, Г. Селевка, О. Пометун та ін. Питання застосування інноваційних форм, методів і прийомів розглядаються такими науковцями, як О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, В. Трайнев, Н. Юсуфбекова та ін.

Мета статті полягає в розкритті особливостей використання інноваційних технологій у процесі вивчення дисциплін економічного циклу зі студентами педагогічного коледжу.

Виклад основного матеріалу. Економічними знаннями повинна володіти кожна людина для того, щоб зрозуміти сутність подій і процесів, що відбуваються в господарській сфері нашої життєдіяльності. Рівень економічних знань та економічної культури громадян завжди були й залишаються важливим чинником економічного прогресу суспільства. Ринкові умови формують попит на фахівців глибоко та всесторонньо освічених, спроможних оперативно адаптуватися в нових умовах, творчо брати участь у соціально-економічних перетвореннях.

Якщо майбутні вчителі прагнуть бути успішними у справі формування всебічно розвиненої особистості учня, то мають поставити перед собою провідне завдання – не тільки отримати якісну освіту як певну суму знань, умінь і навичок, а головне – навчитися критично й конструктивно мислити,

уміти використовувати набутий освітній капітал для творчого розв'язання проблем, прийняття нестандартних і швидких рішень, повсякчас дбати про самоосвіту й саморозвиток.

Підготовка конкурентоспроможних фахівців, зокрема майбутніх педагогів, є однією з найвагоміших проблем нової освітньої стратегії. Сучасні науковці включають у систему дидактичних принципів принцип свідомості й активності в навчанні, адже традиційні умови здійснення навчально-виховного процесу нерідко формують у студентів стереотипи мислення, пасивність, формалізм у професійних діях.

З приводу цього видаються слушними ідеї видатних американських педагогів Гордона Драйдена і Джаннет Вос. На думку авторів світового бестселера «Революція в навчанні», існуючу модель педагогічної діяльності необхідно замінити на модель індивідуального підходу до навчання, що базується на принципах пізнавальної психології: навчання через самостійні відкриття, осмислення понять, активну участь у навчальному процесі й адекватну оцінку власних досягнень. Зарубіжні вчені стверджують, що для створення найефективнішої школи «варто знайти найкращі ідеї, які вже були втілені в життя, а далі застосувати ті, що найбільше відповідатимуть нашим потребам» [2, 89].

«Енциклопедія освіти» трактує педагогічні інновації як процес творення, запровадження й поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій для розв'язання тих педагогічних проблем, що до цього розв'язувалися по-іншому [4, 338]. За І. М. Дичківською, інноваційне навчання – це зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна діяльність, що ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [3, 9].

Інноваційні введення передбачають комплексні зміни в постановці цілей, визначенні змісту, застосуванні форм і методів навчання й виховання, а також в організації двосторонньої взаємодії педагога та вихованця, що складає передовий досвід окремих учителів і колективів однодумців та часто втілюється в педагогічні інноваційні технології.

Інноваційна педагогічна технологія – цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [3, 338].

Застосування в педагогічній практиці інноваційної технології як принципово нової сукупності форм, методів, засобів навчання, виховання й управління сприяє розвитку пізнавальної активності учнів і студентів, формуванню в них творчих навичок і здібностей, орієнтує на самостійне здобуття освіти з використанням сучасних технологій учіння. Важливою рисою нових

технологій О. А. Грищенко вважає їх інтенсифікацію, що виявляється у прискореному способі оволодіння студентами науковою інформацією [1, 20].

Під час викладання дисциплін економічного циклу застосовуються різні види інноваційних технологій, зокрема технології диференційного та проблемного навчання, інформаційно-комунікаційні, інтерактивні, ігрові технології тощо.

До нетрадиційних форм проведення занять у педагогічному коледжі можна віднести інтегровані заняття, які сприяють отриманню студентами більш глибокої та розгорнутої інформації про явища і процеси, що вивчаються. Бінарні заняття створюють сприятливі умови для співпраці, стимулюють пізнавальну активність студентів, пробуджують інтерес до теми, спонукають до встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Так, під час вивчення тем з економічної теорії «Зародження й розвиток економічних знань», «Виникнення грошей, їхня сутність і функції» доцільно поєднувати матеріал з економіки та історії, а у процесі формування понять про сутність та основні елементи виробництва, світове господарство й міжнародні економічні відносини варто залучити викладача географії.

Викладачі обох дисциплін мають ретельно продумати структуру бінарного заняття, що може проводитись як у формі лекції, так і у формі практичного заняття. Упродовж заняття студенти не тільки розширюють свій кругозір через опанування новими знаннями, а й розвивають уміння робити висновки, аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати.

Під час проведення лекцій з економічної теорії, економіки виробництва доцільно запроваджувати такі види робіт, як запитально-відповідні співбесіди протягом заняття; демонстрація коротких, підготовлених самостійно або під керівництвом викладача, презентацій і доповідей студентів, що розкривали б одне з питань, поставлених у лекції; проведення коротких тест-рейтингів на 5–10 хвилин. На етапі контролю значне місце посідають розроблені електронні тести, що серйозно підвищують об'єктивність, оперативність і масовість проведення моніторингу з дисципліни.

Досягненню мети розвивального навчання якнайкраще сприяють інтерактивні методи, сутність яких, насамперед, полягає в тому, що навчально-виховний процес відбувається шляхом інтегрованої взаємодії всіх суб'єктів навчання, причому пріоритетність віддається активності студентів, які можуть виконувати ролі консультанта, організатора й керівника діяльності одногрупників.

На практичних заняттях студенти під час обговорень мають вирішувати економічні проблеми на основі власних самостійних напрацювань, суджень, а не просто відтворювати матеріал, прочитаний у лекціях. При цьому ефективним буде використання інноваційних методів і прийомів, направлених на генерацію ідей і думок з приводу означеної проблеми, таких

як «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Займи позицію», «Незакінчене речення», «Продовж думку».

Ефективним методом активізації пізнавальної діяльності студентів є дискусія, що покликана розглянути соціально-економічну проблему під різними кутами зору та сформулювати об'єктивний погляд під час її розв'язання. Продуктивності в ході полеміки на заняттях з економічної теорії, економіки виробництва можна досягти лише в тому випадку, коли студенти озброєні достатнім запасом знань із даної теми, упевнено оперують економічними законами, поняттями й категоріями. Різноманітні форми дискусії – «круглий стіл», «засідання експертної групи», форум, симпозіум, дебати – однаково успішно можна впроваджувати й на практичних роботах, і в позаурочний час для закріплення та поглиблення вивченого матеріалу.

На етапі актуалізації та мотивації навчальної діяльності використовуємо метод «Знаємо – хочемо дізнатися – дізналися». У процесі роботи викладач спочатку просить студентів подумати над тим, що вони вже знають з теми цього заняття, поставити запитання до цієї теми та знайти відповідь на ці запитання. При цьому ключовими питаннями будуть: «Що знаємо?», «Про що хочемо дізнатися?», «Про що дізналися?». Мета методу «Дошка запитань» полягає в тому, щоб студенти могли записати будь-які свої запитання, що виникають у них під час обговорення певної економічної проблеми, на дошці. Протягом заняття студенти опрацьовують частину інформації самостійно за власним вибором чи дорученням викладача, виконують інші завдання. Складений перелік запитань може стати матеріалом для підведення підсумку заняття.

Використовуючи метод «Асоціативний куш», педагог визначає тему, над якою проводитиметься робота, а студенти згадують усе, що вони знають із цієї теми. «Пошук цікавих запитань» полягає в тому, що після ознайомлення з темою, що вивчатиметься, викладач пропонує записати на дошці запитання, на які б студенти хотіли знайти відповідь. Колективно визначаються найбільш цікаві з них. Саме ці запитання стають основою вивчення нового матеріалу. Метод кооперативного навчання «Обмін проблемами» вимагає того, щоб студенти знайшли важливе запитання з досліджуваної теми й потім на його основі сформулювали певну проблему, яку має розв'язати інша група.

Уникнути шаблонності заняття та урізноманітнити його допомагають різні варіанти роботи з кросвордом, серед яких заповнення порожніх клітинок відповідями на запитання, визначення ключового слова, формулювання запитань до слів у заповненому кросворді, самостійне створення кросвордів із вивчених економічних понять і категорій.

Особливе місце серед активних методів, що використовуються під час вивчення дисциплін економічного циклу, посідає ділова гра. Важко переоцінити її роль у процесах інтенсивного обміну ідеями й думками,

активізації розумової діяльності, розвитку творчого потенціалу студентів, формуванні самостійності та відповідальності, зміцненні зв'язків «студент – викладач» і «студент – студент».

Наведемо приклад застосування рольової гри на практичному занятті «Підприємницька діяльність». Експертна комісія може обиратися як із викладачів соціально-економічних дисциплін, так і зі студентів старших курсів. Група ділиться на 3 команди, розподіляються ролі, обираються капітани.

Частину завдань активні учасники отримують заздалегідь. Колективно члени команди мають вирішити, яким видом підприємницької діяльності буде займатися їхня фірма, на якій продукції спеціалізуюватиметься, придумати назву підприємству, визначити форму власності, оформити звіт у вигляді комп'ютерної презентації. Індивідуальні завдання виконуються відповідно до розподілених ролей. Так, директор підприємства має визначити його місію, окреслити головні цілі. Маркетологи характеризують продукцію, що буде випускатися (товар чи послуга, чи існують товари-замінники та комплементарні товари, чи відноситься до товарів Гіффена), досліджують ринок збуту (визначають вид ринку за територіальним охопленням та об'єктами купівлі-продажу, конкуруючі фірми). Бухгалтер характеризує витрати підприємства, розподіляючи їх на постійні та змінні. Капітани завчасно інформують викладача про види продукції, що будуть випускати їхні підприємства. На основі отриманих даних педагог готує задачі та завдання командам.

Розпочинається заняття представленням команд експертам і суперникам. Проведення міні-вікторини дасть змогу закріпити й перевірити набуті студентами знання. Наступний етап – демонстрація підготовлених презентацій. Далі команди виконують завдання від викладача. Розв'язуючи першу задачу, «підприємці» повинні визначити еластичність попиту на їхні товари, застосовуючи закон попиту, зробити висновки щодо реакції покупців при коливаннях ціни на дану продукцію. Наступна задача – на визначення параметрів ринкової рівноваги й аналіз ситуації, коли рівноважна ціна на ринку змінюється під впливом певних чинників. У третій задачі студенти мають розподілити вказані витрати на постійні та змінні, визначити точку беззбитковості та обсяги виробництва, за яких підприємство буде отримувати прибуток. На заключному етапі заняття експертна комісія підводить підсумки, пропонує викладачеві оцінки та відзначає кращих учасників.

Таким чином, імітуючи ділову діяльність, рольова гра пробуджує інтерес до теми, сприяє підвищенню навчально-пізнавальної активності, поглибленню знань, формує діловий стиль спілкування, навички групової роботи.

Заслуговує на увагу той факт, що успіх упровадження багатьох названих напрямів діяльності залежить від інформатизації навчального процесу. Важливо, щоб студенти мали можливість вести пошук в Інтернеті; отримувати через Інтернет завдання від викладача та його коментарі щодо їх виконання, консультації; обмінюватися інформацією з іншими студентами та отримувати

всі необхідні повідомлення щодо навчального процесу; виконувати через Інтернет спільні навчальні проекти зі студентами свого й інших навчальних закладів. Виконання цієї умови є запорукою справжньої навчальної автономії, успішного кооперативного навчання, реальної індивідуалізації навчального процесу, його інтенсифікації та активізації, повноцінного впровадження інноваційного підходу.

Висновки. Перехідні процеси реформування економічної системи України з командно-адміністративної в ринкову потребують підготовки нового покоління фахівців, насамперед педагогів, які володіють не тільки знаннями сучасної ринкової економіки, а вміють критично мислити, аналізувати й перетворювати інформацію, оперуючи фактами, висловлювати власні судження, швидко приймати правильні рішення. Без формування таких компетенцій неможливо підготувати не тільки кваліфікованого педагога, а й взагалі сучасно освічену особистість. Цими вимогами сьогодення зумовлена підвищена увага викладачів економічних дисциплін педагогічних коледжів до інноваційних технологій навчання, зокрема технологій диференційного та проблемного навчання, інформаційно-комунікаційних, інтерактивних, ігрових та ін., що включають різноманітні форми, методи та прийоми навчання.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо в розробці методики використання інноваційних технологій під час вивчення дисциплін економічного циклу, навчальних і педагогічних практик.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грищенко О. А. Вплив інноваційних технологій на розвиток педагогічної майстерності вчителя / О. А. Грищенко // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія. – К., 2003. – С. 178–201.
2. Драйден Г. Революція в навчанні / Гордон Драйден, Джаннетт Вос ; перекл. з акта. М. Олійник. – Львів : Літопис, 2005. – 542 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 325 с.
4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень – К. : Юрінком Інтер, 2008 – 1040 с.
5. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования / М. В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1995. – 176 с.
6. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
7. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина и др. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 219 с.
8. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
9. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі : навч. посіб. / за ред. М. В. Артюшиної, О. М. Котикової, Г. М. Романової. – К. : КНЕУ, 2007. – 184 с.
10. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.

РЕЗЮМЕ

Земка О. В. Использование инновационных технологий во время изучения дисциплин экономического цикла в условиях педагогического колледжа.

В статье обоснована эффективность внедрения в учебно-воспитательный процесс инновационных педагогических технологий во время изучения дисциплин экономического цикла «Экономическая теория», «Экономика производства» в педагогическом колледже. Отражен вопрос использования инновационных методов, приемов, форм работы, в частности собеседования; демонстрации электронных, компьютерных презентаций и подготовки научных докладов студентов; проведения тест-рейтингов; методов «Микрофон», «Мозговой штурм», «Займи позицию», «Доска вопросов», «Поиск интересных вопросов», «Обмен проблемами» и других. Применение ролевой игры рассмотрено на примере практического занятия «Предпринимательская деятельность».

Ключевые слова: инновационные педагогические технологии, экономические дисциплины, педагогический колледж, инновационные методы, приемы, формы работы, технологии дифференциального и проблемного обучения, информационно-коммуникационные технологии, интерактивные технологии, игровые технологии.

SUMMARY

Zemka O. Using innovative technologies during the study subjects of the economic cycle in the conditions of pedagogical college.

The problem of increasing relevance preparation of the new generation teachers, having strong economic knowledge that can quickly navigate according to the flexible market conditions and actively participate in the socio-economic transformation is examined in the article. It is noted that the current level professionals must not only have a certain amount of knowledge and skills, but also be able to freely navigate in the economic environment, critically interpretate and transform the information, to be proactive, to strive for self-education and self-improvement. It is emphasized that the formation of thinking, advanced, creative personality is complicated by the traditional conditions and approaches to learning activities. The effectiveness of the innovative educational technologies implementation to the educational process during the study subjects of the economic cycle «Economics theory», «Economics of production» in Teachers College is proved. The questions of the use of innovative methods, forms of work is highlighted, including such as integrated classes; a questioningly-appropriate interview; demonstration of electronic, computer presentations and science reports of students; test ratings; methods «Microphone», «Brainstorm», «Take a Position», «Unfinished sentence», «Continue an opinion», «We know – we want to know – we know», «Board of Questions», «Associative bush», «Searching the interesting questions», «Sharing the problems» and others; various forms of discussion – «round table», «meeting of the expert group», forums, symposia, debates.

The use of the role-play game is presented as an example of the practical lesson «Business activity». Such sessions are preceded by the thorough training of the students: they decide what type of business will be engaged in their firm, which specialize products, coming up with the name of the company, determine the form of an ownership and issue a report in the form of computer presentations. The individual tasks are performed in accordance with the distributed roles. The role-playing game starts in the class with the representations of the experts and rivals. Simulating business activities the role-playing game awakens the interest in the subject classes, enhances teaching and learning activities, deepening knowledge, forming business style communication, teamwork skills.

It is necessary to emphasize the importance of mobile students navigate the flow of scientific information via the Internet; find, analyze, structure and highlight the main in economic writings, analytical reports, etc; perform the students' teaching and research projects.

Key words: *innovative pedagogical technologies, economic disciplines, pedagogical college, innovative methods, receptions, forms of work, a technology of differential and problem studies, information and communication technologies, interactive technologies, playing technologies.*

УДК: 378:016

О. І. Земка

Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

У статті проаналізовано сутність поняття «інформація» в педагогічній і психологічній науковій літературі. Розкрито групи інформаційних дослідницьких умінь майбутніх учителів української мови і літератури: бібліографічні, лексикографічні, технічні. Формування інформаційних дослідницьких умінь у майбутніх учителів української мови і літератури здійснюється у процесі навчально-пізнавальної діяльності, науково-дослідної роботи та під час навчальних (фольклорної, літературно-краєзнавчої, етнографічної) і педагогічних практик (навчально-залікової, на робочому місці вчителя).

Ключові слова: *групи дослідницьких умінь, дослідницькі вміння, майбутні вчителі української мови і літератури, інформаційні дослідницькі вміння, навчально-виховний процес, науково-дослідна робота студентів-філологів, навчальна практика, педагогічна практика.*

Постановка проблеми. Розвиток інформаційного суспільства нерозривно пов'язаний із потребою кожного громадянина в постійному оновленні знань і формуванні вмінь вести пошук та знаходити інформацію, формулювати інформаційні запити, аналізувати й критично оцінювати знайдені джерела з метою вирішення різноманітних завдань, що виникають у навчальній, професійній, діяльності, уміння користуватися сучасними інформаційними технологіями. Саме тому виникає потреба у формуванні інформаційних дослідницьких умінь у майбутніх учителів, зокрема й у вчителів-словесників.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів є предметом дослідження в дисертаційних працях. Зокрема, представлено теоретичні й методичні засади формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів трудового навчання (О. Рогозіна), математики й фізики (В. Базурін), музики (М. Фалько), технології (Т. Шипілова), у системі післядипломної педагогічної освіти (В. Базелюк, І. Рибальова). Окремі аспекти науково-дослідної роботи майбутніх учителів-словесників обґрунтовано Н. Волошиною, Н. Голуб, О. Горошкіною, О. Куцевол, Л. Мацько, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Семенов, В. Сидоренко, Т. Симоненко, Л. Струганець та ін.

Водночас аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує відсутність фундаментальних досліджень, у яких було визначено групи дослідницьких умінь майбутніх учителів української мови і літератури, зокрема інформаційних умінь.

Мета статті полягає в розкритті інформаційних дослідницьких умінь майбутніх учителів української мови і літератури, зокрема бібліографічних, лексикографічних, технічних.

Виклад основного матеріалу. Оволодіння вчителем-словесником інформаційними вміннями дає можливість якісніше аналізувати інноваційний досвід, працювати з інформацією, яка постійно оновлюється, сприяє вираженій мотивації до конструювання нових моделей навчальної діяльності, проектування й реалізації змісту викладання української літератури на засадах нових освітніх технологій, у т.ч. інформаційних (мультимедіа-технологій, Інтернет-технологій тощо).

Зазначимо, що інформацією називають відомості про деякі події, чия діяльність тощо, повідомлення про щось [2, 504]. Цей термін останнім часом широко використовується в усіх галузях науки, зокрема у філософії, психології, педагогіці, соціології, лінгвістиці. У філософії поняття «інформація» характеризується як деякі відомості, сукупність даних, знань тощо [5, 431]. У педагогіці та психології інформацію характеризують як зміст будь-якого повідомлення, дані про щось, які розглядаються в аспекті передачі їх у часі та просторі. В «Українському педагогічному словнику» термін «інформація» визначається як одне із загальних понять науки; у широкому розумінні – це нові відомості про навколишній світ, одержувані в результаті взаємодії з ним [4, 150]. У «Тлумачному російсько-українському словнику психологічних термінів» це поняття характеризується як «відомості, враховані не за їх змістом, а за рівнем організації й обсягу» [1, 133].

Майбутнім учителям української мови і літератури важливо вміти відшукувати інформацію з першоджерел, критично переосмислювати, аналітично її обробляти, орієнтуватись у потоці наукової інформації, оволодівати прийомами конспектування й реферування тощо. Систематичне розширення інформаційного, практичного обсягу знань, стійка усвідомлена потреба в опануванні інформацією, бажання здійснювати науковий пошук, уміння й навички сприймати, впізнавати, аналізувати, зіставляти, коментувати, оцінювати підвищує рівень сформованості інформаційних умінь.

На підставі аналізу Галузевого стандарту вищої освіти, вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра за напрямом підготовки та спеціальністю: «Філологія. Українська мова і література», вимог Державних стандартів базової і повної середньої освіти, Концепції літературної освіти, шкільних програм і програм для вищої філологічної школи, теоретичних джерел нами було виділено види інформаційних дослідницьких умінь майбутніх учителів-словесників: *бібліографічні* (зокрема, уміння працювати з довідково-бібліографічними каталогами; здійснювати пошук літератури, використовуючи бібліографічні дані; здійснювати бібліографічний опис на основі певних нормативних вимог; виділяти потрібну інформацію зі знайдених джерел; виділяти головне з тексту; написати анотацію до книги,

відгук на прочитану книгу); *лексикографічні* (зокрема, уміння сприймати, впізнавати, аналізувати, вилучати з лексикографічних видань необхідну інформацію; зіставляти інформацію, коментувати її, критично оцінювати; визначати специфіку словників різних типів і вибрати потрібний словник залежно від завдання); *технічні* (зокрема, уміння здійснювати інформаційний пошук, у тому числі в мережі Інтернет; формулювати запити (ключові слова); правильно зберігати інформаційні дані; аналізувати та критично оцінювати різні джерела інформації (традиційні й електронні) з метою вирішення різноманітних завдань, що виникають у навчальній, професійній педагогічній діяльності). Формування інформаційних дослідницьких умінь у студентів-філологів здійснюється у процесі навчально-пізнавальної діяльності, науково-дослідної роботи та під час навчальних (фольклорної, літературно-краєзнавчої, етнографічної) і педагогічних практик (навчально-залікової, на робочому місці вчителя).

Детальніше розглянемо ці види інформаційних дослідницьких умінь.

Зокрема, сутність *бібліографічних умінь* полягає в уміннях подати відомості про цитовану (використану) працю. Мета посилання – аргументувати, доповнити або проілюструвати власну думку фактами з інших наукових текстів; підтвердити чи спростувати чужу думку; порівняти різні підходи вчених стосовно аналізованої проблеми.

Майбутні вчителі української мови і літератури повинні вміти працювати з каталогами. Користуючись алфавітним каталогом, студенти-філологи відшуковують статті, монографії, літературно-критичні праці вчених-літературознавців, психологів, педагогів та ін. Тематичний каталог дає змогу швидко зорієнтуватись у наукових джерелах із проблеми дослідження. Набуті бібліографічні вміння студенти застосовують під час ведення читацького щоденника, написання анотації, реферату-огляду, відгуку на прочитану книгу, під час підготовки та розроблення конспекту уроку тощо.

Лексикографічні вміння полягають у вміннях сприймати, впізнавати, аналізувати, вилучати з лексикографічних видань необхідну інформацію, зіставляти її, коментувати, критично оцінювати; володіти навичками збирання й оброблення лексикографічного матеріалу, у т.ч. комп'ютерного, укладати власні словники-довідники тощо. Словники допомагають глибше «зануритись» у слово-термін, ключове слово в тексті, вибудувати фаховий (навчальний, науковий) текст. Наприклад, під час аналізу художнього твору на заняттях дисципліни «Вступ до літературознавства» доцільною є робота з літературознавчими енциклопедіями, термінологічними словниками й довідниками. Це допоможе визначити засоби вираження художнього мовлення. Під час опанування історико-літературних курсів майбутні вчителі-словесники користуються словниками літературознавчих термінів, словником тропів і стилістичних фігур, літературознавчою енциклопедією. Це дає змогу студентам не тільки виокремити визначення термінів і понять, а й

проаналізувати приклади з художніх творів, проілюструвати своєрідність літературних напрямів і течій. Під час педагогічних практик студенти-філологи залучають учнів до роботи зі словниками.

Отже, майбутні вчителі української мови і літератури мають уміти визначати специфіку словників різних типів і вміти вибрати потрібний словник залежно від завдання, сприймати текст словника й вилучати необхідну інформацію зі словникової статті. Робота з електронними словниками суттєво полегшує пошук необхідної інформації.

З-поміж інформаційних *технічних умінь*, які виділяє Н. Гендіна, важливими для нашого дослідження вважаємо вміння збирати, зберігати й обробляти інформацію з використанням інформаційних технологій; отримувати інформацію з різних джерел: як із періодичних видань, так і з електронних комунікацій; вирішувати конкретні дослідницькі й навчальні завдання (аналіз і переклад текстів, дослідження текстів, записаних в електронному форматі); уміти проводити наукові дослідження на основі великих масивів текстів [3].

Варто зауважити, що технічні вміння пов'язані з бібліографічними. Студенти-філологи повинні володіти прийомами пошуку й обробки інформації (складання списку використаних джерел, здійснювати правильний бібліографічний опис), уміти ефективно використовувати різні джерела інформації, бази даних (традиційні й електронні види інформації), правильно формулювати запити (ключові слова), використовуючи стратегію та алгоритми інформаційного пошуку.

Важливу роль інформаційні технології відіграють під час вивчення історико-літературних дисциплін. Майбутні вчителі-словесники, зокрема, аналізують сайти «Шевченківська енциклопедія», проект «Мислене древо», структуру й інформаційне наповнення електронних бібліотек, сайти музеїв, зокрема, сайт Державного літературно-меморіального будинку-музею І. Нечуя-Левицького, Львівського літературно-меморіального музею І. Франка, Чернігівського літературно-меморіального музею-заповідника М. Коцюбинського тощо; створюють комп'ютерні презентації під час педагогічних практик, що доповнюють уроки в загальноосвітніх навчальних закладах з вивчення творчості письменників тощо. Під час апробації результатів курсових, дипломних робіт і підготовки доповідей готують електронні презентації та навчальні засоби.

У процесі формування інформаційних дослідницьких умінь у студентів-філологів основну увагу зосереджено на вміннях самостійно знаходити, відбирати, аналізувати, синтезувати, систематизувати, зіставляти, коментувати, критично оцінювати інформацію з довідково-енциклопедичних, лексикографічних, монографічних, навчально-методичних, у тому числі електронних джерел, використовувати отриману інформацію для вирішення конкретних дослідницьких і навчальних завдань (аналіз і переклад текстів,

дослідження текстів, записаних в електронному форматі) та під час проведення уроків у загальноосвітніх навчальних закладах. Мережа Інтернет допомагає студентам орієнтуватися в потоці наукової інформації, мобільно реагувати на новинки та зміни в інформаційному середовищі, користуватися електронними й мультимедійними посібниками, підручниками, on-line-словниками тощо з навчально-науковою, дослідницькою метою.

Висновки. Таким чином, серед інформаційних дослідницьких умінь нами виділено: *бібліографічні* (зокрема, уміння працювати з довідково-бібліографічними каталогами; здійснювати пошук літератури, використовуючи бібліографічні дані; здійснювати бібліографічний опис на основі певних нормативних вимог; виділяти потрібну інформацію зі знайдених джерел; виділяти головне з тексту; написати анотацію до книги, відгук на прочитану книгу); *лексикографічні* (зокрема, уміння сприймати, впізнавати, аналізувати, вилучати з лексикографічних видань необхідну інформацію; зіставляти інформацію, коментувати її, критично оцінювати; визначати специфіку словників різних типів і вибрати потрібний словник залежно від завдання); *технічні* (зокрема, уміння здійснювати інформаційний пошук, у тому числі в мережі Інтернет; формулювати запити (ключові слова); правильно зберігати інформаційні дані; аналізувати та критично оцінювати різні джерела інформації (традиційні й електронні) з метою вирішення різноманітних завдань, що виникають у навчальній, професійній педагогічній діяльності). Формування інформаційних дослідницьких умінь у студентів-філологів здійснюється у процесі навчально-пізнавальної діяльності, науково-дослідної роботи та під час навчальних (фольклорної, літературно-краєзнавчої, етнографічної) та педагогічних практик (навчально-залікової, на робочому місці вчителя).

Перспективи подальших наукових розвідок. Проведена робота стимулює продовжити науковий пошук щодо дослідження підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до формування інформаційних дослідницьких умінь учнів основної та старшої школи; виявлення наступності в розвитку інформаційних дослідницьких умінь майбутніх учителів-словесників у вищих навчальних закладах та в інститутах післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бродовська В. Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик. – К. : ВД «Професіонал», 2007. – 512 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 слів / [автор, кер. проекту, гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
3. Гендина Н. И. Кризис системы образования и проблемы формирования информационной культуры личности [Электронный ресурс] / Н. И. Гендина. – Режим доступа : <http://ns.rsl.kemsu.ru/bgk/1998/3/1.htm>.

4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко [гол. ред. С. Головка]. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.

5. Новейший философский словарь / составитель и главный научный редактор А. А. Грицанов. – 3-е изд., исправл. – Минск : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

РЕЗЮМЕ

Земка А. И. Формирование информационных исследовательских умений у будущих учителей украинского языка и литературы.

В статье проанализирована сущность понятия «информация» в педагогической и психологической научной литературе. Раскрыто группу информационных исследовательских умений будущих учителей украинского языка и литературы: библиографические, лексикографические, технические. Формирование информационных исследовательских умений у будущих учителей украинского языка и литературы происходит в процессе учебно-познавательной деятельности, научно-исследовательской работы и во время учебных (фольклорной, литературно-краеведческой, этнографической) и педагогических практик (учебно-зачетной, на рабочем месте учителя).

Ключевые слова: группы исследовательских умений, исследовательские умения, будущие учителя украинского языка и литературы, информационные исследовательские умения, учебно-воспитательный процесс, научно-исследовательская работа студентов-филологов, учебная практика, педагогическая практика.

SUMMARY

Zemka O. The formation of information research skills of future teachers' of the Ukrainian language and literature.

The article analyzes the essence of the concept of «information» in the pedagogical and psychological scientific literature.

Among the information research skills we have selected: bibliographic (in particular, ability to work with bibliographic catalogs; make a literature search using bibliographic data; make a bibliographic description based on certain regulatory requirements; select the necessary information from the searched sources; highlight the main of the text; write the book annotation and the review on a book); lexicographical (in particular, the ability to perceive, recognize, analyze, extract the information of the lexicographical editions; compare information, comment on it, critically evaluate it; identify the specific dictionaries of various types and select the dictionary depending on the task); technical (in particular, the ability to perform the information searching, including the Internet; to formulate queries (keywords); to store information data correctly; to analyze and critically evaluate different sources of information (traditional and electronic) to solve various problems arising in the study and professional educational activities).

The formation of information research skills of future teachers of the Ukrainian language and literature carried out in the teaching and learning activities, during the research work, training (folklore, literature and local history, ethnography) and teaching practices (educational record, at the teacher's workplace). Teaching and learning activities of the students of philology aimed at mastering the historical and literary courses «Introduction to Literary Studies», «History of Ukrainian Literature» in the context of professional research (artistic, journalistic, scientific) text. The research work of future teachers of the Ukrainian language and literature is subject to actual problems of the research of literary and educational sciences. In the formative process of informational research skills of the students of philology the main focus is on their own skills to find, select, analyze, synthesize, organize, compare, annotate, critically evaluate information from reference encyclopedias, lexicographical, monographs, teaching, including electronic, sources, use this information to solve specific research and training tasks (analysis and translation, the study of texts written in electronic format) and at the lessons in secondary schools.

Key words: *group research skills, research skills, future teachers of the Ukrainian language and literature, information research skills, an educational process, the scientific and research work of the students of philology, educational practice, teaching practice.*

УДК 378.1

В. В. Кочина

Українська інженерно-педагогічна академія

ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ» МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ТРАНСПОРТНОЇ ГАЛУЗІ

Стаття присвячена питанням вивчення сутності та структури поняття «культура професійного спілкування». Розглянуто й визначено споріднені поняття «культура», «культура мовлення», «комунікативна культура», «культура спілкування». Проаналізовано наукові позиції авторів щодо змісту даних понять. Представлено структуру понять «культура», «культура спілкування» та «комунікативна культура» фахівців. Розглянуто сутність поняття «професійне (ділове) спілкування», «педагогічне професійне спілкування». Обґрунтовано й визначено сутність і складові поняття «культура професійного спілкування» майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі. Виділено компоненти культури професійного спілкування інженера-педагога: індивідуально-особистісний, мотиваційний, соціально-психологічний, індивідуально-комунікативний, мовний, професійний.

Ключові слова: *культура, комунікативна культура, професійне спілкування, культура професійного спілкування.*

Постановка проблеми. Потреби сучасного суспільства, його духовні й матеріальні сфери зумовили особливу актуальність проблем спілкування, окреслили принципово нові ознаки світової цивілізації, пов'язані з особливостями функціонування постіндустріальних суспільств, інформаційних технологій, процесів глобалізації. Успішне оволодіння педагогічною професією неможливо без оволодіння культурою мови та культурою спілкування. Комунікативна культура педагога заснована на мовній культурі, визначає потенціал усієї системи освіти, ступінь її впливу на розвиток особистості людини. Зміст професійної діяльності інженера-педагога висуває до нього низку специфічних вимог, які потребують розвитку професійно важливих якостей, і, передусім, комунікативних.

Аналіз актуальних досліджень. Культура професійного спілкування інтенсивно вивчається в системі психолого-педагогічних наук (О. Барабанщикова, Є. Бондаревська, Т. Вільчинська, С. Кульневич, С. Міщенко, С. Муцинов, В. Семиченко, В. Серіков, А. Щербаков). Нове ставлення до праці як творчого процесу визначає новий підхід системи освіти до майбутніх фахівців. Професіоналізм, як риса особистості, гуманістичне мислення та поведінка, універсальні культурні норми – це найбільш узагальнені вимоги до сучасного фахівця.

Мета статті – на основі накопиченого досвіду та аналізу психолого-педагогічної літератури розкрити зміст поняття «культура професійного спілкування» майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі.

Виклад основного матеріалу. Культура професійного спілкування для майбутніх інженерів-педагогів є складовою їх професійної діяльності, та без володіння якою неможливе якісне виконання професійної діяльності. У науковій літературі зазначено, що спілкування сприяє створенню умов для розвитку мотивації тих, хто займається професійною діяльністю, надає їй творчого характеру, розвиває особистості суб'єктів спілкування, попереджує виникнення конфліктів і психологічних бар'єрів.

Інженерно-педагогічна діяльність складається одночасно з двох самостійних і тісно пов'язаних між собою компонентів: інженерного й педагогічного. Головний зміст праці для групи професій типу «людина–людина», до яких належать і інженери-педагоги транспортної галузі, полягає у взаємодії та спілкуванні зі студентами (учнями), їх батьками, колегами. Спілкування – вид взаємодії людей, що полягає в обміні інформацією, думками, досвідом, знаннями, уміннями, навичками та результатами діяльності, ставленням до людини, предметно втіленими в матеріальній і духовній культурі.

У психолого-педагогічній літературі спілкування розглядається як:

- особливий вид діяльності, який відбувається за допомогою мови або сленгу, міміки, пози, рухів тіла, жестів, зображення, символів, звукових сигналів, умовних позначень (В. Давидов, Д. Ельконін);

- найважливіше середовище духовного, суспільного й особистісного прояву людини, становить живий безперервний процес взаємодії людей, людини із собою та світом, у цьому розумінні є чинником розвитку особистості (Н. Волкова);

- комунікативна взаємодія, спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності та стосунків (В. Кан-Калик, І. Кон, К. Роджерс);

- самостійна та специфічна форма активності особистості є необхідною умовою об'єднання людей для будь-якої спільної діяльності. Його мета – взаємини з іншими людьми, досягнення певного взаєморозуміння, вирішення ділової справи (А. Мудрик);

- комунікативний процес, у якому беруть участь не менше двох суб'єктів: той, хто говорить (адресант), та той, хто слухає (адресат). Спілкування не може відбутися, якщо ті, хто беруть у ньому участь, не знають мови. При спілкуванні виникає висловлення – результат інформації адресанта з приводу предмета для адресата (Ф. Хміль).

Професійне спілкування формується в умовах конкретної професійної діяльності, а тому певною мірою вбирає в себе її особливості та є важливою частиною цієї діяльності. У професійній діяльності люди намагаються досягти не лише загальних, а й особисто значущих цілей, завдяки знанням і вмінням, навичкам. Професійне спілкування є однією з універсальних реальностей людини, специфічним видом і необхідною умовою її діяльності.

Професійне спілкування – творчий, керований процес взаємообміну повідомленнями, організації взаєморозуміння, досягнення оптимальної взаємодії, взаємопізнання в різних видах діяльності учасників професійно спрямованої комунікації. У професійному спілкуванні спеціаліст стикається з безліччю непередбачених ситуацій, у яких по-новому треба розв'язувати завдання взаєморозуміння та взаємодії, вирішення яких не можна здійснити за відомим алгоритмом чи шаблоном, хоча знання загальних творчих підходів до розв'язання професійних завдань звичайно сприяють подоланню труднощів.

Специфічні риси професійного спілкування – це свідоме, цілеспрямоване управління комунікацією, наявність загальної та конкретної мети спілкування, а також наукова обґрунтованість і високий професійний рівень. Для того, щоб контакт був справді глибоким, особистість, окрім професійних знань, знань про спілкування, певних навичок і вмінь, повинна мати позитивну комунікативну установку на спілкування, причому установку не просто на встановлення контакту, а на людину як загальнолюдську цінність, тоді цей контакт стане олюдненим, і спілкування відбуватиметься на високому рівні.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема формування культури професійного спілкування розглядалася здебільшого в контексті розвитку комунікативної компетентності випускників ВНЗ. Її дослідженню присвячено праці О. Бодальова, В. Кан-Калика, О. Киричука, Я. Коломинського, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, В. Семиченко, Н. Тарасевич, Т. Яценко. Деякі дослідження стосуються розробки системного підходу до формування комунікативних умінь (В. Каплінський, Л. Савенкова), вивчення зв'язку комунікативних умінь з культурою: комунікативною (В. Полторацька), педагогічною (М. Васильєва), загальною (О. Рудницька).

Зміст професійної діяльності інженерів-педагогів транспортної галузі пред'являє до них низки специфічних вимог, які змушують їх розвивати професійно важливі якості в тому числі й мовно-комунікативні.

Порівняльний аналіз наукової літератури дає підставу вважати, що мовленнєво-комунікативна культура – це цілісне інтегральне динамічне утворення, що характеризується наявністю рис, орієнтацій учителя (вихователя), яке дозволяє педагогові розвиватися в гармонії із загальною культурою. Проте помилковою є думка, що людина високої культури одночасно володіє й професійною педагогічною культурою. Кожна з них має свої типові ознаки та структурні елементи.

Культура професійного спілкування особистості є невід'ємною складовою частиною професійно-педагогічної й культури особистості зокрема, являє собою ступінь засвоєння комунікативного досвіду у вигляді знань, умінь, навичок. Розглядаючи цю проблему, необхідно, насамперед, визначити, що таке культура професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі, виявити її структуру, умови її формування. Необхідно зазначити, що поки ще відсутнє однозначне визначення поняття

культури професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі. Огляд психолого-педагогічної літератури, яка присвячена цій проблемі, свідчить, що можна виділити декілька підходів до визначення поняття «культури професійного спілкування».

Поняття «культура» вказує на відмінність людської життєдіяльності від біологічного життя, а також на якісну своєрідність конкретних проявів цієї життєдіяльності. У сучасних дослідженнях до складу культури мовлення вчені Н. Бабич, Е. Зарецька, К. Гербачевич, Б. Головін, М. Ілляш, Л. Островська, Е. Кульчицька, В. Русанівський відносять духовність, інтелігентність, гармонійне узгодження найкращих людських якостей, моральну культуру, освіченість, сукупність професійних знань, умінь і навичок.

З поняттям «культура професійного спілкування» пов'язані поняття «норма мови», «літературні норми», «культура мовлення», «комунікативна культура» та «культура спілкування».

Мовна норма – це закріплені в практиці зразкового використання мовні варіанти, які найкраще та найповніше з числа співіснуючих виконують свою суспільну роль. С. Гончаренко в українському педагогічному словнику наводить таке визначення мовної норми. Мовна норма – це усталені правила вимови та правопису, добору слова, граматичної форми, синтаксичної конструкції (речення), закріплені в словниках і довідниках. Нормою літературної мови визнається відносно стійкий спосіб мовного вираження, який відображує внутрішні закономірності розвитку мови, соціальне прийнятий і закріплений у кращих зразках сучасної літератури. При цьому, основними ознаками норми літературної мови є відносна стійкість, загальноживаність, обов'язковість.

Літературна мова в кожного народу, підкреслює Н. Голуб, єдина та виступає найважливішим засобом спілкування людей у межах усієї нації. Українська літературна мова – це мова всього українського народу (усна й писемна), «яка підпорядковується історично складеним нормам вимови та письма, що встановлюються протягом тривалого часу народом, його передовими діячами культури, літератури, мистецтва й потім схвалюються відповідними державними органами як загальноприйнятий зразок, обов'язковий для всіх» [4].

Мова є однією з важливих ознак загальної культури та культури мовлення. Учені по-різному визначають поняття мовленнєвої культури. У педагогічній, лінгводидактичній літературі культура мовлення розглядається як система ознак і властивостей, що свідчать про комунікативну досконалість мовлення, як система знань і навичок, які забезпечують доречне та невимушене використання мови з метою спілкування. У більшості робіт правильність мовлення асоціюється та пояснюється через мовну норму: мовлення правильне, якщо воно відповідає мовній нормі, і навпаки, мовлення неправильне, якщо норма

порушена. На думку Б. Головіна, зі співвідношення мова та мовлення випливають такі якості як правильність, чистота та багатство, різноманітність, зі співвідношення мова та мовлення – логічність, точність, мова та свідомість – виразність, дієвість, образність, доречність [3].

«Культура мовлення – це упорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення, задовольняють умови й мету спілкування» [7].

Отже, під культурою мовлення розуміють його правильність, тобто відповідність нормам орфоєпії, стилістики, граматики, лексики, встановленим для літературної мови традиціям і вміння користуватися ними в різних умовах спілкування відповідно до мети та змісту мовлення. Норма – це правило, взірець, у широкому розумінні – обмеження, якому підпорядковано певний процес чи його результати.

Отже, з практичного погляду культура мовлення – це бездоганно правильне користування лексичними, граматичними, орфоєпічними, стилістичними, фразеологічними нормами літературної мови, вживання нормативних наголосів у словах. Це вміння активно застосовувати в мовленнєвій практиці мовні закономірності, «мовні ідеали», притаманні тільки цій мові.

В. Русанівський наводить основні вимоги, за якими визначаються ознаки культурного мовлення: нормативність, адекватність, естетичність, поліфункціональність [7].

Нормативність – це дотримання під час користування мовою норм, які є обов'язковими для літературної мови.

Адекватність – це точність мовлення, тобто відповідність його умовам, засобам спілкування, змісту думок, почуттям і волевиявленням мовця, це повнота самовираження.

Естетичність мовлення – це вираження естетичних уподобань мовця засобами мови, здатність викликати своїм мовленням відповідні, бажані почуття естетичного задоволення.

Поліфункціональність мовлення – це вміння мовця вдало використовувати мову відповідно до названих вище вимог у всіх сферах матеріально-виробничого й духовно-культурного повсякденного життя.

У зв'язку із завданнями нашого дослідження доцільно розглянути структуру психологічної культури спілкування людини, яку розробив О. Бодальов. До цієї структури вчений включає три елементи, а саме: розбиратись у інших людях і вірно оцінювати їх психологію, адекватно емоційно відповідати на їх поведінку та стан вибирати у ставленні до кожного з них такий спосіб звернення, який найкращим чином відповідав би індивідуальним особливостям тих з ким приходиться спілкуватися [2].

Т. Чмут підкреслює, що культура спілкування – складова частина культури людини та має два основних компетенти: моральну та психологічну культуру. Моральна культура розкривається в діях і вчинках людей відповідно до їх потреб, інтересів, ідеалів, цілей. Вона виступає як єдність моральної свідомості та відповідної поведінки. Ця культура стимулює створення системи моральних цінностей та їх ієрархію [8].

Психологічна культура в роботі Т. Чмут включає психологічні знання (норм спілкування прийнятих у даному суспільстві, психології спілкування, психології сприймання та розуміння одне одного) та вміння (розпізнати психологію співрозмовників; адекватно, емоційно реагувати на їх дії та поведінку; вибирати у ставленні до кожного такі способи й засоби спілкування, які б не розходилися з мораллю, відповідали б індивідуальним особливостям людей).

З поняттями «мовна культура», «культура мовлення», «мовленнєва культура» тісно пов'язано поняття «комунікативна культура».

Комунікація – технічний процес обміну інформацією між двома й більше індивідами (або групами). Коли ми говоримо про комунікацію, нас, передусім, цікавить те, як інформація передається. Ф. Бацевич зазначає, що «поняття комунікація може вживатись у значенні: 1) соціальна комунікація, спілкування між людьми й іншими соціальними суб'єктами; 2) зв'язок за допомогою технічних засобів; 3) певна система, за допомогою якої забезпечується сполучення між віддаленими об'єктами, наприклад: підземні комунікації, транспортні, каналізаційні комунікації тощо» [1, 68].

У діяльності педагога спілкування є основним параметром, який впливає на весь процес навчання й виховання, оскільки самі цілі, завдання навчання реалізуються в процесі взаємодії вчителя з дітьми. Так чи інакше, інші форми взаємодії забезпечують сприйняття та засвоєння матеріалу учнями. Для чого вчителю необхідно оволодіти комунікативною структурою всього освітнього процесу. Це вимагає вміння одночасно вирішувати дві проблеми: конструювати особливості власної поведінки (свою педагогічну індивідуальність), своїх стосунків із дітьми, тобто стиль спілкування, і конструювати самі виразні засоби комунікативного впливу.

При цьому педагогічне спілкування, на нашу думку, можна визначити як систему обмеженої соціально-психологічної взаємодії педагога та студентів, змістом якої є обмін інформацією, надання виховного впливу, організація взаємовідносин за допомогою комунікативних засобів. Викладач є ініціатором цього процесу, організовуючи його й керуючи ним.

Спілкування в педагогічній діяльності – це засіб вирішення навчальних завдань, соціально-психологічне забезпечення виховного впливу і спосіб організації взаємин викладача й учнів.

Професійне педагогічне спілкування – комунікативна взаємодія педагога з учнями, батьками, колегами, спрямована на встановлення

сприятливого, психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності та стосунків. Педагогічне спілкування має бути емоційно комфортним і особистісно розвиваючим. Професіоналізм спілкування викладача полягає в тому, щоб подолати природні труднощі спілкування через розходження в рівні підготовки, здатності допомагати учням набутти впевненості у спілкуванні як повноправних партнерів викладача [5].

Комунікативна культура – це сукупність культурних норм, культурологічних знань, цінностей і значень, що використовуються в процесі комунікації, у тому числі й під час спілкування. В. Кан-Калик виділяє три групи правил, складових комунікативної культури.

Перша група – це правила комунікативного етикету. Вони визначають порядок звернення, спілкування та ін. Етикетні правила не мають прямого зв'язку з ефективністю спілкування, але їх часткове або повне ігнорування відсторонює людину від участі в спілкуванні. При цьому, ознакою культури спілкування є ввічливість. Ввічливість – це звернення до людей, що враховує їхні потреби бути оціненими й захищеними; дотримання правил пристойності, чемність, поважність, тактовність, делікатність.

Друга група – правила узгодження комунікативної взаємодії. Вони задають тип спілкування: світське, ділове, ритуальне, особистісне та ін.

Третя група – це правила самоподачі (самопрезентації). Вони не визначають тип спілкування та не впливають на загальну для всіх ефективність, але визначають індивідуальний успіх окремих учасників спілкування. Правила самоподачі призначені для створення в оточуючих певного враження про себе [5].

У контексті здійсненого дослідження вважаємо за необхідне виокремити структуру комунікативної культури, запропоновані Л. Пономаренко: 1) індивідуально-особистісну, компонентами якої є індивідуальні особливості особистості (темперамент, характер, здібності, інтелектуально-пізнавальна сфера, екстравертованість/інтровертованість та ін.) та її прижиттєві надбання (ідеали, установки, цінності, моральні якості, етичні норми); 2) мотиваційно-вольову, яка охоплює потребо-мотиваційний (потреби в пізнанні й самопізнанні, в оцінці інших людей, у спілкуванні, самоствердженні, самовдосконаленні, самовираженні; мотивація досягнення успіху й уникнення невдач; спрямованість особистості на своє «Я», на комунікативний контакт, на справу) та емоційно-вольовий компоненти (самоконтроль, емоційна стійкість, емоційна культура (культура прояву емоцій), уміння уникати конфлікту або ефективно виходити з нього); 3) соціально-комунікативну, яка включає соціально-психологічний (емпатія, сприйняття себе та інших, уміння бути потрібним, рефлексивність, усвідомлення соціальної ролі й манери поведінки, узгодженої з цією роллю); 4) індивідуально-комунікативний компоненти (взаємозв'язок, взаєморозуміння; уміння встановлювати й підтримувати контакт, зворотній

зв'язок; мовна компетентність, культура мислення й мови, мовленнєва активність; комунікативні знання, уміння та навички) [6].

Зазначені складові структури взаємодоповнюють одна одну та впливають на якість комунікативної культури майбутнього фахівця.

Висновки. Ґрунтуючись на результатах вітчизняних і зарубіжних досліджень, ми дійшли висновку, що культура професійного спілкування – це сукупність знань, умінь, навичок, моральних і етичних норм, які забезпечують коректне та невимушене використання мови з метою спілкування; це система ознак і властивостей, що свідчать про комунікативну досконалість мовлення.

Таким чином, ми визначаємо культуру професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі як складну інтегративну якість особистості, що синтезує комунікативні, перцептивні, інтерактивні особливості спілкування фахівця, детермінується професійно ціннісними орієнтаціями й визначає ефективність професійної взаємодії.

При цьому, у структурі культури професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі виділяємо такі компоненти:

1) індивідуально-особистісний (порядність, справедливість, повага до дітей, гнучкість у стосунках, вимогливість до себе, комунікативна врівноваженість, упевненість у собі, здатність поєднувати вимогливість із наданням дітям можливостей для прояву своєї ініціативи та самостійності);

2) мотиваційний (система професійної мотивації, ціннісних орієнтацій та смислових установок у сфері педагогічного спілкування, яка визначає стиль взаємодії та типовий для інженерів-педагогів спосіб включення в міжособистісну взаємодію зі студентами; індивідуальні особливості особистості та її прижиттєві надбання (ідеали, установки, цінності), потреба в пізнанні й самопізнанні, самовдосконаленні, самовираженні; самоконтроль);

3) соціально-психологічний (здатність інженера-педагога адекватно, неупереджено й точно сприймати особистісні властивості та вчинки дітей, розуміти їхні мотиви й емоційні стани, індивідуальні та вікові особливості, швидко орієнтуватися в педагогічних ситуаціях; сприйняття себе та інших, рефлексивність, усвідомлення соціальної ролі й манери поведінки, узгодженої з цією роллю);

4) індивідуально-комунікативний (уміння встановлювати й підтримувати контакт зі студентами зворотній зв'язок; уміння враховувати психолого-педагогічні особливості дітей як адресату спілкування, уміння визначати предмет спілкування; здібність до спілкування, встановлення доцільних з педагогічної точки зору взаємин; наявність педагогічного такту, розвиток емпатії, мовна компетентність, культура мислення й мови, мовленнєва активність);

5) мовний (правильне користування лексичними, граматичними, орфоепічними, стилістичними, фразеологічними нормами літературної

мови, дотримання мовних норм вимови, наголосу, слововживання й побудови висловів, правильність, точність, ясність, змістовність, виразність, чистота, логічна стрункість, багатство та доречність мовлення, а також дотримання правил мовленнєвого етикету);

б) професійний (володіння знаннями інженерно-педагогічної діяльності, володіння професійною термінологією, володіння методами та прийомами навчання; уміння обирати адекватні змісту форми проведення навчальних занять тощо).

Таким чином, теоретичний аналіз наукових досліджень свідчить, що проблема формування культури професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі ще недостатньо досліджена в педагогічній теорії, а тому потребує подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
2. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – Москва-Воронеж : Педагогика, 1996. – 254 с.
3. Головин Б. Н. Основы культуры речи / Б. Н. Головин. – М. : Высшая школа, 1988. – 320 с.
4. Голуб Н. Б. До проблеми збагачення мовлення майбутніх учителів-словесників власне українською лексикою / Н. Б. Голуб // Мова державна – мова офіційна : матеріали наук. конф. – К. : «Просвіта», 1995. – С. 179–181.
5. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
6. Пономаренко Л. А. Особливості сформованості комунікативної культури у студентів СНУ ім. В. Даля [Електронний ресурс] / Л. А. Пономаренко. – Режим доступу : http://snu.edu.ua/university_site_manager/tiny_mce/upload-files/onti/dal/14/028.pdf.
7. Русанівський В. М. Культура української мови / В. М. Русанівський. – К. : Либідь, 1990. – 306 с.
8. Чмут Т. К. Етика ділового спілкування: курс лекцій / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка, М. П. Лукашевич, І. Б. Осечинська. – К. : МАУП, 2003. – 208 с.

РЕЗЮМЕ

Кочина В. В. Содержание понятия «культура профессионального общения» будущих инженеров-педагогов транспортной отрасли.

Статья посвящена вопросам изучения сущности и структуры понятия «культура профессионального общения». Рассмотрено и дано определение близким по сути понятиям «культура», «культура речи», «коммуникативная культура», «культура общения». Проанализированы научные позиции авторов относительно содержания данных понятий. Представлена структура понятий «культура общения» и «коммуникативная культура» специалиста. Рассмотрена сущность понятия «профессиональное (деловое) общение», «педагогическое профессиональное общение». Обоснована и определена сущность и составляющие понятия «культура профессионального общения» будущих инженеров-педагогов транспортной отрасли. Выделены компоненты культуры профессионального общения инженера-педагога: индивидуально-личностный, мотивационный, социально-психологический, индивидуально-коммуникативный, речевой, профессиональный.

Ключевые слова: культура, коммунікативна культура, професійне спілкування, культура професійного спілкування.

SUMMARY

Kochina V. The meaning of the concept «culture of professional communication» of future engineers-teachers of transport industry.

The article is devoted to the study of the questions of the concept content of «culture of professional communication». The description of the concept «communication» offered by the different scientists is given. The related concepts «culture», «culture of speech», «communicative culture», «culture of communication» are considered. The scientific positions of the authors in these concepts are analyzed. The structure of the concepts «culture», «culture of communication» and «communicative culture» by different specialists have been presented. There are three groups of the rules, which determine a communicative culture (the rules of communicative etiquette, the rule of concordance of communicative cooperation and the rules of self presentations). The structure of communicative culture that consists of the individually-personal, motivational-volitional, social-communicative, individually-communicative components is considered. Each component characterizes the definite side of communicative cooperation of the specialists.

The basic requirements with the signs of the cultural broadcasting are determined. They are the following: formativeness, adequacy, aesthetic, multi-functionality. The essence of the concept «professional communication», «pedagogical professional communication» is considered. The specificity of the pedagogical communication, as the method of educational information transfer; cooperation of a teacher and student for their successful mastering; the pedagogical influence on the student's personality in the process of getting the profession is shown.

The essence and the components of the concepts «culture of professional communication» of the teacher-engineers of the transport industry are substantiated. The components of culture of professional communication of the teachers-engineers are given. They are the following: individually-personal (related to the personal qualities of a teacher), motivational (represents the formation of professional motivation, options, necessities, values of a teacher), social-psychological (characterizes the style of the teacher's cooperation with the students in the learning process), individually-communicative (connected with the present communicative capabilities, the abilities and skills of communication, openness, pursuance to the mutual understanding), language (represents the language skills, its rightness, exactness, clarity, richness of the content), professional (represents knowledge of the engineer-pedagogical activity, professional terminology, an ability to apply the methods and receptions of studies for future specialists).

Key words: culture, communicative culture, professional communication, culture of professional communication.

УДК 78:37.036–057.875

С. Г. Крамська

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкрито сутність процесу формування творчої активності студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва. Обґрунтовано педагогічні, психологічні, організаційні умови, що необхідні для забезпечення процесу формування

творчої активності студентів. Визначено основні види та методи роботи вчителя щодо створення творчої атмосфери на уроці музичного мистецтва. Зазначено, що результативність формування творчої активності майбутнього вчителя у процесі музичної освіти залежить від орієнтації викладачів і студентів на саморозвиток і самореалізацію в процесі спільного оволодіння творчими видами діяльності; включення студентів у навчально-творчий процес згідно з індивідуальним освітнім маршрутом.

Ключові слова: *творча активність, учитель музичного мистецтва, умови формування творчої активності.*

Постановка проблеми. Загальновідомо, що кожний конкретний етап розвитку суспільства характеризується певними орієнтирами, які набувають вагомого значення та завдають напрям у вирішенні проблем виховання покоління, що підростає. Сьогодні такими орієнтирами є творчий та естетичний фактори, що визначають основу духовності людини. Орієнтація на творчість – головна умова створення системи гуманістичного виховання, що дозволяє сформувати незалежну, вільну, яскраву, самобутню особистість. Тому в умовах сьогодення виховання творчої особистості можна розглядати як найважливіше завдання освіти в Україні.

У вирішенні цього завдання важливу роль відіграє музично-педагогічна творчість, яка не тільки розвиває студента естетично, але й забезпечує його різнобічне формування.

Розширення масштабності музичної діяльності має для суспільства велике соціокультурне значення, бо воно передбачає всебічний розвиток творчої активності, ініціативи, індивідуальних схильностей і здібностей особистості. У такому контексті загальновиховне значення музичної діяльності полягає, передусім, у тому, що у процесі заняття музичним мистецтвом розвивається сукупність різноманітних за характером соціально значущих якостей особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема творчої активності завжди була цікавою темою для вчених. Різні аспекти сутності творчості розглядали В. М. Дружинін, Я. О. Пономарьов, І. М. Семенов, С. Ю. Степанов; структуру творчих якостей особистості – В. І. Андреев, В. М. Алфімов; формування творчих якостей особистості – Г. С. Альтшуллер, У. Гордон, Є. П. Торранс; використання мистецтва у творчому розвитку особистості – Г. П. Шевченко, В. Р. Щербина, Б. П. Юсов.

Варто сказати й про той факт, що в дослідженнях філософів і психологів М. С. Кагана, І. С. Кона, А. Г. Спіркіна активність особистості розглядається в тісному зв'язку з діяльністю, у якій відбувається процес самореалізації людини та ствердження себе як частки суспільства. Це дозволяє зв'язувати змістову сутність творчої активності зі специфікою тієї чи іншої сфери громадського життя, у якій вона проявляється.

Так, філософський аспект творчості розглядають у своїх працях В. С. Біблер, Ю. М. Бородай, М. О. Данилов, І. К. Зязюн, К. О. Кедров, О. С. Коршунов та ін. Психологічні основи цієї проблеми викладено у працях

Д. Б. Богоявленської, Л. С. Виготського, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, О. М. Леонтєва, О. Н. Лука, Я. О. Пономарьова, С. Л. Рубінштейна та ін. Педагогічний аспект проблеми формування й розвитку творчої активності розглядається у працях Д. В. Вількєєва, Н. В. Кичук, М. І. Махмутова, І. Огороднікова, С. О. Сисоевої, М. М. Скаткіна, Т. І. Шамової, Г. І. Щукіної та ін.

Сучасні уявлення про природу, джерела, форми та види, зміст і механізми формування та прояву активності розглядаються в наукових працях С. Л. Рубінштейна, А. Н. Леонтєва, А. В. Петровського, К. І. Анциферової та ін.

Поняття й сутність творчості та творчої активності досліджувались у працях І. Я. Лернера, Л. С. Виготського, О. Г. Костюка, Я. А. Пономарьова, Р. А. Празднікова, В. М. Мельникова, Н. В. Пальохи, В. П. Ушачова, Т. В. Шамової та багатьох інших.

Проблеми розвитку творчо активної особистості в контексті цілісного педагогічного процесу розглядаються Д. Б. Богоявленською, І. І. Іл'ясовим, А. О. Кірсановим, О. Г. Суцzenко та ін. Формування творчого потенціалу студентів музичного профілю в системі вищої професійної освіти досліджують Є. В. Бабенко, П. Л. Бєлая, О. Л. Головіна, С. І. Науменко, І. О. Парій, Н. Р. Туравець, Б. М. Цєлковніков та ін. Теоретико-методичні аспекти вивчення означеної проблеми розкрито у працях, присвячених професійній підготовці майбутніх учителів музики в системі вищої музично-педагогічної освіти, – Л. А. Арчажнікової, Л. А. Баренбойма, Е. Б. Бриліна, А. І. Ковальова, Л. М. Масол, О. М. Олексюк, Г. М. Падалки, О. Я. Ростовського, О. П. Рудницької, Н. Н. Прушковської, О. П. Щолокової.

У дослідженнях М. І. Дьяченко, А. Б. Петровського, В. С. Ротенберга, Г. І. Щукіної та інших творча активність майбутніх фахівців розглядається як прагнення до самовдосконалення у процесі подолання звичних норм і способів дій, як прояв самостійності й ініціативи в пошуку та знаходженні найбільш ефективних засобів для вирішення завдання. Значущими в аспекті обраної теми є роботи Л. Д. Столярєнко, Н. Ф. Тєлізіної, у яких навчання розглядається як цілісна система, визначено сутність, завдання, умови ефективності в організації навчальної діяльності, спрямованої на формування творчо мислячої особистості. Дослідження цих авторів вносять багато цінного в педагогічну теорію та практику.

Таким чином, з огляду на актуальність досліджуваної проблеми, **метою статті** стало визначення сутності творчої активності особи майбутнього вчителя музичного мистецтва, наукове обґрунтування педагогічних, психологічних, організаційних умов, що необхідні для забезпечення процесу формування творчої активності студентів-музикантів.

Виклад основного матеріалу. Процес аналізу наукових підходів до визначення сутності творчої особистості та структури її якостей дозволяє відзначити, що для етапу розвитку науки на сучасному етапі властива неоднотайність поглядів учених на структуру якостей творчої особистості

(В. М. Дружинін, Я. О. Пономарьов, А. Маслоу, В. І. Андреев, В. М. Алфімов, А. Олах, Дж. Гілфорд, Н. Роджерс, Є. П. Торранс та ін.), а також склад показників, які характеризують той чи інший блок творчих якостей.

Вища музично-педагогічна освіта є, з одного боку, показником духовного стану суспільства, а з іншого – чинником його гуманізації. Музичне мистецтво дає можливість через емоційну, інтелектуальну й вольову сфери пробудити творчий потенціал особистості. Будучи невід'ємним компонентом змісту освіти, творча діяльність формує ті якості особистості, від яких значною мірою залежить рівень її культури та самореалізації.

Проблема формування й розвитку творчої активності майбутніх учителів виступає сьогодні як одна з актуальних у педагогічній науці та практиці. Вона пов'язана з потребою сучасного суспільства в особі інтелектуальній, творчій, здатній до перетворення навколишньої дійсності, до самоорганізації, самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення. Творча активність особи є якістю, що базується на внутрішній потребі в пізнанні та проявляється в продуктивній діяльності.

Цікаво відзначити, що в одному випадку в науці розглядаються якості, які забезпечують безпосередній творчий результат. В іншому ж виділяються два блоки характеристик: – якості, які створюють умови для більш ефективної творчої активності; – якості, що забезпечують безпосередній творчий результат.

Слід звернути увагу, що більшість учених указують на важливість трьох основних параметрів творчої особистості: – стійку спрямованість на творчу активність; – високий рівень творчих здібностей; – високий рівень розвитку духовної особистості.

Вивчення теорії питання дозволяє зробити висновок, що творча активність має дві взаємопов'язані форми виявлення – внутрішню творчу активність психіки та зовнішню – творчу поведінку як позасуб'єктне виявлення активності психіки у взаємодії суб'єкта та об'єкта.

На думку В. М. Москалюк, це, насамперед, дає ґрунтовні підстави визначити творчу активність людини як інтегративну особистісно-діяльнісну характеристику, що зумовлює, у свою чергу, перетворюючу спрямованість її розумової, а також практичної активності, які базується на творчих здібностях і високому рівні духовності особистості, на спеціальних знаннях і творчо-орієнтованій мотивації [4, 8].

Таким чином, досягнутий сучасною наукою рівень розробки проблеми сутності творчості, заглиблення у структуру творчої особистості та процесу її розвитку дозволяє окреслити можливі *шляхи* вирішення проблеми моделювання педагогічного процесу щодо виховання творчої активності майбутніх учителів музичного мистецтва в умовах сьогодення. Для цього треба розглянути специфічні особливості, що характеризують сутність їх діяльності.

Шкільна педагогіка й сучасний досвід ведення уроку в школі показує, що вчитель може бути істинним творцем тільки тоді, коли щохвилини зв'язує нерозривною ниткою зігране або висловлене ним зі своїм внутрішнім світом, зі своїм ставленням до виконаного, зі своїм життєвим досвідом.

Будь-яке художньо-педагогічне завдання, та чи інша ідея сучасного уроку музичного мистецтва повинні бути органічними для вчителя, глибоко їм пережиті і, найголовніше, ототожнена зі своїм «Я». Цей процес складний, але лише його наявність перетворює музичний урок на справжню радість спілкування з високим мистецтвом барв музики. Цікаво, що К. С. Станіславський різко відокремлював правду мистецтва від фальші. Природно, що в художній творчості цінне тільки те, що підказано процесом справжнього переживання. Більш того, тільки тоді й може виникнути мистецтво! Це повною мірою варто віднести до педагогічного процесу на уроці. Справжнє занурення в художній образ, його осягнення тісно пов'язане з процесом переживання, з умінням пропустити через себе відчуття інтонацій музичного твору зі своїми власним відчуттями.

Поза сумнівом залишається те, що для уроку музичного мистецтва, де вчитель залишається основною фігурою, психологічна, технічна, інтелектуальна, професійна підготовка недостатні. Учителю необхідно підготуватися до уроку найкрасивішого з видів мистецтв ще й емоційно.

Особливо важливо в емоційній стороні професійної майстерності вчителя музичного мистецтва вміння знайти правильний «тон» уроку. Термін «задати тон» бесіді (або виконання) здавна існує в мистецькій термінології. Це поняття пов'язується з емоційним центром творчого процесу. Знайти вірний тон-напрямок, який був би своєрідним тоном звучання в кожному уроці – одне з найскладніших завдань підготовки вчителя музичного мистецтва сьогодення.

Але варто торкнутися ще одного цікавого моменту в розмові про «таємниці» розвитку творчої активності майбутнього вчителя мистецького профілю. Співвідношення зовнішнього та внутрішнього в мистецтві ведення уроку може успішно вирішуватися через формування в учителя музики акторської майстерності.

Якщо ідею музичного твору сформулювати в декількох позбавлених виразності й кольорів звучання словах і в такому вигляді повідомити її дитині, то, швидше за все, життя такої ідеї на цьому може й закінчитися. Учням необхідно дізнатися про ідею твору завдяки емоційно-художній інтерпретації вчителя завдяки застосуванню ним елементів акторської майстерності в межах навчального уроку. Не потребує доказів, що таке артистичне спілкування вчителя з вихованцями здатне впливати не тільки на їх розум, а й на почуття, які призовані відкривати перед нашими учнями світ краси та музики самої нашої планети.

Творити, за визначенням К. С. Станіславського, означає «пристрасно, стрімко, інтенсивно, продуктивно, доцільно й виправдано йти до надзавдання – збагнення та розкриття художнього образу твору» [5].

З педагогічної точки зору в підготовці вчителя музичного мистецтва для нас важлива та частина спадщини К. С. Станіславського, яка тісно пов'язана з мистецтвом переживання. Переживання музики можна трактувати як органічну єдність інтелектуального й емоційного в людині. Для педагога музичної спеціалізації надзвичайно важливо навчитися свідомо керувати підсвідомою творчою активністю своєї психіки. Практика називає факти, що вказують на значну кількість процесів у мистецтві й у художньому розвитку дитини, пов'язаних із підсвідомістю, з інтуїтивним (але адекватним) осягненням прекрасного поза його розкладання на окремі елементи.

З власного досвіду роботи в загальноосвітній школі можна й слід зацентувати увагу на тому, що для вчителя музичного мистецтва надзвичайно важливо вміти бути виразним у всіх своїх проявах, вміти знаходити адекватну зовнішню форму вираження пережитих музичних почуттів і емоцій. Педагогові музичної спеціалізації необхідно навчитися не боятися, визначати словами, виразними рухами, мімікою те, що, можливо, важко визначити у творі мистецтва – його красу, найтонше мереживо його образів. При цьому треба постійно пам'ятати про те, що обійтися одним почуттям тут не можна – у цьому процесі необхідно й інтелектуально, і технічно вивчити художній матеріал. Емоційний початок повинен органічно поєднатися в майстерності вчителя музичного мистецтва з аналітичними здібностями. Бо «в основі будь-якого творчого процесу закладено захоплення, що, звичайно, не виключає величезної роботи розуму» [2, 96].

Для шкільної навчальної дисципліни «Музичне мистецтво» спілкування – одне з центральних і змістових понять. Це, насамперед, взаємодія вчителя й учнів, що має особливу емоційно-змістову забарвленість. Спілкування на уроці музики можна визначити і як спільну творчу діяльність учнів і вчителя, спрямовану на розкриття життєвого змісту музики, досвіду закладених у ній моральних відносин. На уроці може постати різноманітна палітра взаємин: – між музикою, учителем і учнями; – між вчителем і учнями; – між самими дітьми в колективних формах діяльності. І не можна не сказати, що все це різноманіття ємко й образно ще на початку ХХ ст. було викладено у словах Б. В. Асаф'єва про те, що музика «...полягає та існує в єдності та співвідношенні творчості, виконавства та слухання через сприйняття» [1].

Варто сказати, що вміти чути музику учні повинні майже безперервно протягом усього уроку: і під час співу, і під час гри на музичних інструментах, і в моменти, які потребують найбільшої уваги, зосередженості і напруги душевних сил, коли вони виступають у ролі слухача.

Доречно зауважити, що, розуміючи проблему розвитку музичного сприйняття, учитель-музикант протягом усього навчального заняття спонукає школярів прислухатися до звучання музики. Але тільки за умови відчуття й усвідомлення характеру запропонованого навчального музичного зразка діти будуть виражати його у своїй творчій діяльності, набуті навички й уміння підуть на користь їх музичному розвитку.

Як життя не може бути тільки святом, так і заняття з навчання музичному мистецтву не можуть мати тільки яскраві кольори. Як забарвити можливі нецікаві фрагменти, позбавити зниження інтересу (а іноді й нудьги) на уроці себе та своїх учнів? Як заразити їх власною творчістю й разом із тим бажанням бути близькими до мистецтва звуків? Відповідь надто проста – усе залежить від атмосфери уроку. Не в навичках – вокальних, інструментально-виконавських, диригентських – а в умінні ладити з дітьми, поважати в них творчу особистість, допомогти їм розкрити себе у світі музики. Слід підкреслити думку Н. Л. Гродзенської про атмосферу уроку й тих методах, які допомагають «...планомірно та поступово ввести дитину в музику»[2, 47]. *Методи творчої активізації* можуть бути, на її думку, самими різними. Головне – будити дитячу увагу та уяву, сприяти зародженню любові до музики та, що особливо важливо, її розуміння. Таких шляхів «пробудження» творчої активності наших вихованців досить багато: спів, імпровізація (інструментальна й вокальна), музичні ігри, вправи, презентації з висловлювань про музику, підбір цікавого репертуару для роботи на навчальних заняттях, виконання завдань на активізацію слухової уваги (певні рухи за умови зміни мелодії, частин музичного твору, складу виконавців, вступу інструментів), створення малюнків і їх розфарбовування згідно з уявою та знаходженням схожості кольорів і музичних звуків, інсценування пісень. Безумовно, підвищення творчої активності шкільної аудиторії на уроці завжди успішне за умов застосування на уроці пластичного інтонування, навчально-ігрової діяльності, гри учнів на музичних інструментах.

Викликана вчителем активність класу може служити одним із найважливіших критеріїв його педагогічної майстерності. Ця активність школярів, зазвичай, не вичерпується кількістю, швидкістю та, навіть, змістовністю відповідей на поставлене запитання. Усі форми музичних занять у школі повинні сприяти творчому розвитку учнів, тобто виробляти в них прагнення до самостійного розмірковування, до прояву власної ініціативи в навчанні, прагнення створити щось своє, нове, цікаве.

Дуже важливо спостерігати за розвитком образності та інтонаційної виразності мовлення учня на уроці. Це одне зі змістово-глибоких джерел пізнання творчої діяльності в дітей. Але не слід зводити спілкування лише до мовленнєвої діяльності. Буває в класі така тиша, яка більше будь-яких слів «скаже», що спілкування відбулося. Кожний учитель має пам'ятати, що діти

можуть мовчати, але вони продовжують залишатися «жити» в музиці, що прозвучала. Так само як пауза – не перерва в музиці, так і мовчання класу – не перерва у сприйнятті, а продовження роботи почуттів і думок дітей. Така пауза може бути надзвичайно важливою за своєю функцією на уроці музичного мистецтва.

Неможливо вичерпно висвітлити всі грані проблеми спілкування на уроках музики. Головне замислитися над проблемами художнього процесу спілкування спільної музично-творчої діяльності вчителя та учнів. Спільна музично-творча діяльність учителя й учнів – ось стрижень, який визначає зміст спілкування на уроці.

Мудрість творчості полягає в тому, щоб не «підганяти» почуття думкою, а мудрість у тому, щоб довіритися несвідомій частині душі дитини. Поступово накопичуючи та зіставляючи власні враження, музично-слухові уявлення, дитина раптово розквітає у своїх творчих проявах так, як може раптово розкритися квітка» [3].

Так, головне завдання уроку, яке стоїть перед сучасним учителем музики – засобами музичного мистецтва виховувати та розвивати в дітей естетичні почуття, правильне уявлення про прекрасне, розширювати їхні знання, виховувати високий художній смак. Урок музики – імпульс для досягнення цих цілей. Учитель музичного мистецтва має стати творчим лідером для своїх вихованців. До того ж, він повинен прагнути до творчості, прагнути завжди до руху вперед. Бо творчість учителя – це є рух до справжнього в мистецтві й у світі, це рух у вірному напрямі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Творчу активність майбутнього вчителя можна розглядати як вищий рівень пізнавальної активності, як прагнення до самовдосконалення в процесі подолання звичних норм і способів дій, як прояв самостійності й ініціативи у процесі пошуку та знаходження найбільш ефективних засобів для вирішення педагогічних завдань.

У процесі музичної освіти творчий розвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва нерозривно пов'язаний зі становленням трьох сфер людської психіки: – раціональної (інтелектуально-практичної); – емоційної (мотиваційно-ціннісної); – вольової (морально-практичної). Отже, сутність музичної освіти можна розглядати в контексті процесу зростання людської індивідуальності через прояв творчої активності. Творча активність майбутнього вчителя музичного мистецтва розвивається в ході засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок за умови дотримання певних психолого-педагогічних умов, найважливішою з яких є організація системи музичного навчання з використанням продуктивних видів творчої діяльності як засобу досягнення наміченої мети.

Ефективність формування творчої активності майбутніх учителів музичного мистецтва полягають у створенні умов соціального, психолого-

педагогічного та організаційного характеру: – наявності матеріальної бази та *методичного забезпечення* навчального процесу; – створення сприятливого психологічного клімату; – застосування у процесі навчання *евристичних методів* у вирішенні творчих питань (метод евристичних завдань, самодіяльності, імпровізування тощо); – використання *спеціальних методів і видів діяльності*, що передбачають застосування додаткової педагогічної взаємодії між викладачами та студентами, що спонукають їх до творчості (обговорення, словесне висловлювання про музику, створення малюнків і розфарбовування, ритмічні рух та ходьба під музику, інсценування пісень тощо).

Результативність формування творчої активності майбутнього вчителя у процесі музичної освіти залежить від: – орієнтації викладачів і студентів на саморозвиток і самореалізацію в процесі спільного оволодіння творчими видами діяльності; – включення студентів у навчально-творчий процес згідно з індивідуальним освітнім маршрутом.

Творча активність – це інтегративна особистісно-діяльнісна характеристика людини, що зумовлює перетворюючу спрямованість її розумової та практичної активності й базується на творчих здібностях, високому рівні духовності особистості, спеціальних знаннях і творчо орієнтованій мотивації.

Творча активність майбутнього вчителя музичного мистецтва являє собою інтеграційну професійно значущу особистісну якість і прояв професійної позиції, що зумовлює творчий характер оволодіння ним професійною діяльністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев ; под ред. Е. М. Орловой. – Л. : Музыка, 1973. – С. 61.
2. Гродзенская Н. Л. Воспитательная работа на уроках пения / Н. Л. Гродзенская. – М. : Просвещение, 1953. – 146 с.
3. Михайличенко О. В. Етика та педагогічна майстерність викладача музичних дисциплін / О. В. Михайличенко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : збірник наукових праць. – Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2014. – Випуск 49. – С. 147–151.
4. Москалюк В. М. Формування творчої активності студентів у навчально-виховному процесі коледжу культури та мистецтв : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. М. Москалюк ; Луган. держ. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 1999. – 18 с.
5. Станиславский К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский. – М. : Искусство, 1951. – С. 3.

РЕЗЮМЕ

Крамская С. Г. Формирование творческой активности будущих учителей музыкального искусства.

В статье раскрыта сущность процесса формирования творческой активности студентов – будущих учителей музыкального искусства. Обоснованы педагогические, психологические, организационные условия, необходимые для обеспечения процесса формирования творческой активности студентов. Определены основные виды и методы работы учителя по созданию творческой атмосферы на уроке музыкального искусства. Показано, что результативность формирования творческой активности будущего учителя в процессе музыкального

образования зависит от ориентации преподавателей и студентов на саморазвитие и самореализацию в процессе общего овладения творческими видами деятельности; включение студентов в учебно-творческий процесс согласно индивидуальному образовательному маршруту.

Ключевые слова: творческая активность, учитель музыкального искусства, условия формирования творческой активности.

SUMMARY

Kramskaya S. The creative activity formation of future teachers of music.

The article reveals the essence of the creative activity formation of the students – future music teachers. The pedagogical, psychological, organizational conditions necessary for process of the creative activity formation of the students are grounded. the basic types and methods of work of the teacher in creating a creative atmosphere in the classroom are defined.

Creative activity is an integrative student-activity characteristic of a person that leads to transformative orientation of its cognitive and practical activity and is based on creativity, a high level of spirituality of the individual, special knowledge and creatively oriented motivation.

The efficiency of the formation of creative activity of the future teachers of musical art is to create conditions for social, psychological, pedagogical and organizational nature. The author names the following:

- the availability of material resources and methodological support of educational process;*
- the creation of favorable psychological climate;*
- the application in the learning process of heuristic methods in solving creative questions: heuristic tasks, amateur, improvisation;*
- the use of special methods and types of activities requiring the application of additional pedagogical interaction between the teachers and students that encourage them to be creative: discussion, verbal statement about the music, creating drawings and coloring, movement, walk, march, dramatizations.*

The creative activity of the future teacher can be seen as a higher level of cognitive activity as self-improvement in the process of overcoming the usual rules and methods of action as a manifestation of independence and initiative in the search and finding the most effective means to solve educational problems.

During the development of creative music education of the future teacher of music the development of three areas of the human psyche are inextricably linked: rational (intellectual and practical); emotional (motivational value); volitional (moral and practical). Thus, the essence of music education can be seen in the context of the growth of human identity through the expression of creative activity. The creative activity of the future teacher of music is developed in the course of mastering systematized knowledge and skills under certain psychological and pedagogical conditions, the most important of which is the organization of musical learning with the productive types of creative activity as a means of achieving the goal.

Key words: creative activity, a music teacher, the conditions of formation of creative activity.

УДК 378.147:377.3-051

В. П. Курок, Б. О. Шевель, С. С. Медвідь
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНА ОРІЄНТАЦІЯ НА ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

У статті обґрунтовано доцільність упровадження спецкурсу «Історія інженерно-педагогічної освіти України» в систему підготовки студентів напрям 6.010104 «Професійна освіта». Зазначено, що сучасний розвиток суспільства потребує опанування історичних знань для вдосконалення професійної підготовки фахівців. Але існують суб'єктивні й об'єктивні чинники, що перешкоджають широкому використанню історичних здобутків у процесі підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. На основі проведеного дослідження було встановлено, що використання історичного досвіду у процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів сприяє підвищенню мотивації навчання, інтеграції знань студентів, усвідомленню перспектив подальшого розвитку системи інженерно-педагогічної освіти.

Ключові слова: історичний досвід, інженер-педагог, система підготовки, мотивація до навчання.

Постановка проблеми. Аналізуючи шляхи вдосконалення підготовки майбутніх інженерів-педагогів, варто зупинитися на дослідженні структурних компонентів освітнього процесу. Так, методична робота у виші повинна бути спрямована на підвищення психолого-педагогічної кваліфікації педагогів, переорієнтацію як ціннісних засад сучасної освіти, так і методично-практичних аспектів освітньої діяльності. Обґрунтовуючи це твердження, звернемося до думки Л. Богославець стосовно того, що нові підходи до управління освітнім процесом у навчальному закладі пов'язані з неминучою зміною професійних стереотипів і дидактичних канонів у роботі педагогічних працівників, з формуванням у них іншого типу педагогічного мислення, суттєвою перебудовою мотиваційної сфери [2].

З метою підвищення мотивації до навчання в систему підготовки студентів спеціальності 6.010104 «Професійна освіта» на факультеті технологічної та професійної освіти впроваджено спецкурс «Історія інженерно-педагогічної освіти України». У зв'язку з цим постає питання розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення й апробації його ефективності.

Особливу увагу під час вивчення спецкурсу варто приділити самостійній навчальній діяльності студентів, яка може й повинна забезпечити новий рівень засвоєння дисципліни. Самостійна робота орієнтована на глибоке усвідомлення змісту матеріалу, що вивчається, оволодіння способами його застосування для вирішення професійних завдань. Технології, які рекомендується використовувати для організації самостійної роботи, орієнтовані на залучення широкого спектру інформаційних джерел, отримання педагогічної підтримки через різноманітні інформаційні канали,

застосування комплексу методів для отримання результату самостійної роботи, аж до використання критеріїв самооцінки виконаної роботи. Наявність не тільки обов'язкової, але й варіативної частини самостійної роботи студентів (і завдань для її виконання) дає можливість студентам вибрати власний «маршрут» у процесі вивчення дисципліни [1].

Однак, як засвідчила практика, відсутність у студентів мотивації до певного виду діяльності, незнання й невміння використовувати в освітньому процесі набутий досвід та ігнорування принципу наукової організації праці в педагогічному процесі свідчать про незадовільний стан сучасної системи освіти, дефіцит системи наукових знань і практичного досвіду.

Аналіз актуальних досліджень. Мотивація є рушійною силою, що спонукає до діяльності й надає спрямованості, зорієнтованої на досягнення поставленої мети. Сучасна психологія розглядає мотивацію як складне поєднання рушійних сил поведінки, яке сприймається суб'єктом у вигляді потреб, інтересів, цілей, ідеалів і яке безпосередньо визначає діяльність особистості.

Як наголошує В. Нагаєв, «проблема мотиваційного забезпечення навчально-творчої діяльності студентів украй актуальна, адже від чинників підвищення мотивації істотно залежить ефективність кінцевого результату – освітнього продукту» [4, 82].

Ми погоджуємося з В. Зінченко [3] в тому, що навчання буде більш продуктивним за умови, коли його зміст стане головною метою студентів і перебуватиме в тісному зв'язку зі способами та засобами, якими ця мета має бути досягнута. Мотиви стимулюють, організують і спрямовують навчальну діяльність. Мотивація, інтерес, потреба пізнання – усе це необхідні умови навчальної діяльності, які є важливими компонентами готовності, тому що впливають на формування необхідних взаємин, настанов, досвіду особистості, професійно значущих рис, досконалості в діяльності, майстерності, що забезпечують індивіду свідоме здійснення діяльності.

Таким чином, мотиваційно-ціннісна орієнтація в підготовці студентів до певного виду діяльності спрямована на усвідомлення майбутніми інженерами-педагогами значущості власної праці, формування позитивного мотиву діяльності, усвідомлення особистісного значення цієї діяльності. Усе це уможливується шляхом структуризації та цілеспрямованого відбору навчального матеріалу для організації суб'єкт-суб'єктних стосунків між викладачем і студентами, заснованих на принципах довіри, співучасті, партнерства, діалогу.

Особлива роль мотиваційного чинника відзначається багатьма фахівцями в галузі освіти. Так, на думку В. Манька, «постійна увага до мотиваційної основи навчально-професійної діяльності: створення оптимальних умов діяльності, опора на професійно-пізнавальний інтерес, актуалізація соціально-ціннісних мотивів – відкриває можливість значного покращення якості підготовки фахівців під час навчання та цілеспрямованого впливу на формування особистості в цілому» [5, 111].

У структурі діяльності педагога, зокрема інженера-педагога, можна виділити три компоненти:

- перший компонент – наявність мотивації та внутрішніх ресурсів (особистісний);
- другий компонент – певний ступінь сформованості теоретичних знань (теоретичний);
- третій компонент – володіння способами реалізації теоретичних знань, а також методиками організації діяльності в педагогічній практиці (практичний).

Особистісний компонент можна визначити як індивідуальну готовність педагога до діяльності, зумовлену внутрішньою системою його цінностей, індивідуально-типологічними особливостями, особистісними характеристиками, станом здоров'я.

У процесі діагностики якості освіти велику увагу приділено оцінці ефективності діяльності, основними компонентами якої є:

- ціннісне ставлення. Головною метою освіти є високий рівень готовності до майбутньої професійної діяльності;
- система: функціонування системи освіти передбачає нормативно-правове регулювання діяльності та створених організаційних структур, які здійснюють керівництво цією діяльністю в програмно-цільовому режимі, на основі моніторингу умов навчання й виховання, у тому числі організаційних; моніторингу ефективності застосування освітніх технологій;
- процес: методологічні прийоми, закладені в основу педагогічної діяльності, сприяють зростанню пізнавальної активності студентів, підвищують мотивацію до навчання, забезпечують оптимальний рівень психофізіологічних витрат, необхідних для засвоєння навчальної програми;
- результат: сформованість компетентності. Ураховуючи всеохопний характер компетентності, її формування відбувається у процесі вивчення практично всіх навчальних предметів, стосується позааудиторної, позанавчальної діяльності та всіх сфер життя людини.

Мета статті. З метою визначення ставлення учасників навчального процесу до використання історичного досвіду під час підготовки майбутніх фахівців шляхом упровадження спецкурсу «Історія інженерно-педагогічної освіти України» нами було проведено анкетування. У ньому брало участь 40 викладачів та 114 студентів факультету технологічної та професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Виклад основного матеріалу. На запитання про доцільність застосування історичного досвіду у процесі навчання дали схвальну відповідь 87,5 % викладачів і 85 % студентів.

Респонденти, які брали участь в анкетуванні, констатували, що використання історичного досвіду сприяє:

- підвищенню мотивації до учіння (68 % викладачів, 53 % студентів);

- зростанню ефективності навчального процесу (72 % викладачів, 58 % студентів);

- усвідомленню сучасних інноваційних процесів в освіті (84 % викладачів, 67 % студентів).

Щодо готовності викладачів використовувати історичний досвід у своїй діяльності, то 35 % респондентів відповіли ствердно, а 55 % потребують відповідної підготовки.

Нас цікавило, як часто викладачі вишу застосовують історичний досвід у навчанні студентів. Було запропоновано чотири варіанти відповіді: «постійно», «часто», «інколи» та «ніколи». Результати опитування зображено на діаграмі (рис. 1).

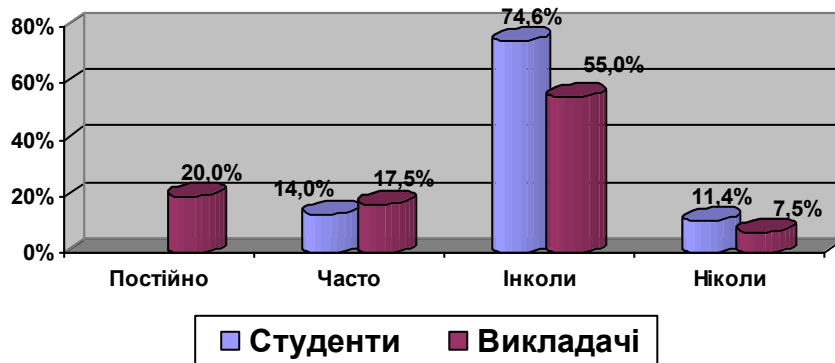


Рис. 1. Частота використання історичного досвіду викладачами та студентами в навчальному процесі

У прихильників застосування історичного досвіду в навчально-виховному процесі вишу думки щодо залучення форм його організації розподілились таким чином:

- на лекціях (67 % викладачів, 47 % студентів);
- на лабораторно-практичних заняттях (75 % викладачів, 71 % студентів);
- під час поточного (підсумкового) контролю (72 % викладачів, 44 % студентів);
- під час самостійної роботи студентів (47 % викладачів, 38 % студентів).

Метою використання історичного досвіду, на думку викладачів, є:

- підвищення якості засвоєння знань студентами (57,5 %);
- підвищення доступності навчання (50 %);
- стимулювання інтересу до навчального процесу (67 %);
- диференціація навчання (50 %);
- інтеграція знань (63 %).

Також нами були поставлені такі завдання: визначити труднощі, що виникають під час використання історичного досвіду, та причини, що заважають упроваджувати його в навчальний процес. Результати опитування подано в таблиці 1.

Труднощі використання історичного досвіду

Ускладнення	Студенти	Викладачі
Брак часу	2,5 %	35 %
Недостатня розробленість методичного забезпечення	50 %	33 %
Відсутність зацікавленості до вивчення історичного досвіду	7,5 %	12 %
Відсутність інтегрованого історичного курсу	16 %	46 %
Недооцінення значення історичного матеріалу	19 %	25 %

Сучасний розвиток суспільства потребує опанування історичних знань для вдосконалення професійної підготовки фахівців. Але існують суб'єктивні й об'єктивні чинники, що перешкоджають широкому використанню історичних здобутків у процесі підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Головними причинами є не тільки недооцінювання значення їх упровадження в навчальний процес, а й недостатня підготовленість, у тому числі й психологічна, викладачів і студентів вищих навчальних закладів до використання історичного досвіду в навчальному процесі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, і студенти, і викладачі переконались у доцільності використання надбань минулого у своїй діяльності. Впровадження розробленого нами спецкурсу «Історія інженерно-педагогічної освіти України» дає цілісне уявлення про інженерно-педагогічну освіту в Україні, її передісторію, основні етапи розвитку; сприяє оволодінню студентами системою знань про концептуальні підходи до організації інженерно-педагогічної освіти у вітчизняній і зарубіжній педагогіці в різні періоди; формує в них уміння характеризувати основні напрями її розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стефанова Н. Л. Учебно-методический комплекс по дисциплине «Математика» (для гуманитарных направлений профессионального педагогического образования) / Н. Л. Стефанова, О. В. Харитоновна. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 125 с.
2. Богославец Л. Г. Управление педагогическим процессом в дошкольном образовательном учреждении инновационного типа : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лариса Геннадьевна Богославец. – Барнаул, 1999. – 179 с.
3. Зинченко В. П. Непроизвольное запоминание / В. П. Зинченко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 562 с.
4. Нагаев В. М. Дидактичні основи формування творчої особистості аграрного менеджера в умовах Болонського процесу : монографія / В. М. Нагаев. – Харків : ХНАУ, 2006. – 528 с.
5. Манько В. М. Аналіз потребо-мотиваційної сфери студентів-аграрників з високою успішністю в навчанні / В. М. Манько // Науковий вісник НАУ. – 2005. – № 88. – С. 102–111.

РЕЗЮМЕ

Курок В. П., Шевель Б. А., Медведь С. С. Мотивационно-ценностная ориентация на использование исторического опыта в процессе подготовки будущих инженеров-педагогов.

В статье обоснована целесообразность внедрения спецкурса «История инженерно-педагогического образования Украины» в систему подготовки студентов направления 6.010104 «Профессиональное образование». Отмечено, что современное развитие общества требует освоения исторических знаний для совершенствования профессиональной подготовки специалистов. Но существуют субъективные и объективные факторы, препятствующие широкому использованию исторических достижений в процессе подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. На основе проведенного исследования было установлено, что использование исторического опыта в процессе подготовки будущих инженеров-педагогов способствует повышению мотивации обучения, интеграции знаний студентов, осознанию перспектив дальнейшего развития системы инженерно-педагогического образования.

Ключевые слова: исторический опыт, инженер-педагог, система подготовки, мотивация к обучению.

SUMMARY

Kurok V., Shevel' B., Medvid' S. S. The motivation values orientation on the usage of historical experience in training future engineering teachers.

The authors consider that there is reasonable implementation of special course «History of engineering pedagogical education in Ukraine» in the system of preparation the students speciality 6.010104 «Vocational training».

Special attention during the study course is giving to an independent educational activity of the students, which would provide a new level of learning the discipline. The independent work is focused on understanding the content of the studied material, learning the ways of its application for the solution of professional tasks. The technologies that are recommended for the organization of independent work aimed at attracting a wide range of information sources, receiving educational support through various information channels, using a complex of methods to get the result of independent work. The presence of independent work is obligatory. The variable part of the independent work of the students (and tasks for its implementation) allows the students to choose their «route» in the process of studying the discipline.

It is determined that motivation values orientation in training the students for a specific activity aimed at the realization of future engineering teachers the relevance of their own work, the formation of positive motivation activities, awareness of personal values of this activity. All this has become possible due to structuring and purposeful selection of educational material for the organization of subject-subject relations between a teacher and the students, based on the principles of trust, participation, partnership and dialogue.

It is noted that modern society requires the development of historical knowledge for improvng specialist training. But there are subjective and objective factors preventing the widespread use of historical achievements in the process of preparing the students for future professional activity. The main reasons are not only the underestimation of their implementation in the educational process and insufficient of readiness (including psychological) of the teachers and students of higher educational institutions to use historical experience in the educational process.

On the basis of the conducted research it is determined that the implementation of historical experience in the training of future engineering teachers promotes learning

motivation, integration of the students' knowledge, awareness of the perspectives for further development of engineering and pedagogical education.

Key words: *historical experience, engineering teachers, a system of training.*

УДК 37.013.2

Л. С. Левченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ТА СТУДЕНТА

У статті розкрито сутність процесів самореалізації особистості педагога та студента, досліджено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови для творчої самореалізації педагогів і студентів. Необхідною складовою та провідним механізмом самої технології самореалізації науково-творчого потенціалу студента та педагога є їх компетентна творча взаємодія на різних рівнях – гуманістичної комунікації, постановки та розв'язання проблемних задач, тривалого та глибокого занурення у творчий процес, рефлексивну діяльність. Поряд із цілеспрямованими впливами на особистість майбутнього педагога в процесі професійного виховання істотним є його самовиховний, суб'єктивний контекст свідомого самовдосконалення себе як майбутнього професіонала, що охоплює як адаптацію власних індивідуально-неповторних особливостей і можливостей до вимог педагогічної професії, так і формування готовності майбутнього вчителя до постійного підвищення своєї професійної кваліфікації та безперервного розвитку соціально-моральних та інших властивостей особистості.

Ключові слова: *професійно-творча самореалізація, особистість, педагогічні умови, розвиток, науково-творчий потенціал, технології самореалізації.*

Постановка проблеми. За останні десятиріччя в системі соціально-педагогічних цінностей відбулися кардинальні зміни. Концепція найповнішого задоволення школою та суспільством різнопланових потреб підростаючої людини відводила останній достатньо пасивну роль споживача накопичених знань і досвіду, гальмувала активний розвиток самостійних сил і здібностей. Такий підхід до виховання особистості сприяв тому, що значна кількість молодих людей виявилася не готовою до самостійного життя у складних і суперечливих умовах сьогодення, до вибору соціально цінних орієнтирів у навчанні, роботі, спілкуванні, життєтворчості. Тому не випадково в останні роки в педагогічній науці формується нова парадигма освіти й виховання, спрямована на створення соціально-педагогічних і психологічних умов, сприятливих для інтенсивного самоствердження, самопобудови особистості. Поступово головною метою освітніх зусиль стає якомога повне розкриття можливостей і здібностей особистості, її творчого потенціалу, щоб вона була спроможною в мінливій реальності спиратися, передусім, на власні сили, власний розум і волю. Усе це, безумовно, висуває серед гострих і актуальних проблем проблему самореалізації особистості, тобто її достатньо автономне самоствердження, самовираз, саморозвиток. Якщо проти ідеї самореалізації особистості не було й немає серйозних заперечень, то, що стосується умов такої реалізації, ми не знаходимо подібної згоди.

Виникла наявна суперечність між оголошеними цілями навчання й виховання та реальними педагогічними умовами їх здійснення. До того ж не з'ясовані до кінця механізми індивідуальної самореалізації, її спонукальні фактори та бар'єри. Невизначені шляхи подолання авторитарних підходів до людини, особливо до підростаючої особистості. І це при тому, що історія вивчення проблеми самовдосконалення й самореалізації сягає тисячоліть.

Проведений аналіз наукової літератури, педагогічної практики виявив цікаві тенденції. По-перше, наявне зростання інтересу до різних форм і видів творчої діяльності школярів як джерела їх самореалізації. По-друге, у колі наукових симпатій дослідників і до сьогодні залишаються творчі роботи школярів у межах стандартної навчальної системи (творчість на уроці, під час виконання домашніх робіт тощо). Поза увагою ґрунтовних досліджень залишаються проблеми самореалізації у сфері улюблених академічних справ здібної молоді – у тих гуртках, проблемних групах, наукових товариствах і об'єднаннях, які надають найбільший шанс для розвитку творчого потенціалу молодої людини.

Саме ця обставина визначає актуальність дослідження: воно знаходиться в руслі активних пошуків сучасної педагогічної науки та практики шляхів ефективного формування й розвитку творчої, гуманістичної особистості, яка спроможна реально будувати та стверджувати демократичне й цивілізоване суспільство нової України. Особливо слід відзначити посилену увагу до підготовки здібних і обдарованих школярів у Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», у програмі Міністерства освіти України «Обдаровані діти».

Одним із найважливіших ресурсів суспільства є його інтелектуальний потенціал, представлений спільнотою людей, які знайшли своє місце в житті, сповна реалізували власні творчі та професійні можливості, інтелектуальні й організаторські здібності. Саме вони є головною рушійною силою прогресу в усіх сферах діяльності суспільства й держави.

Економічні та соціальні зміни в Українській державі зумовили необхідність реформування всіх структурних елементів системи освіти. Перед сучасними навчальними закладами постало завдання максимального розкриття й розвитку потенціалу кожної особистості, формуванню людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки до самовдосконалення, самовизначення й самореалізації.

Концепція самореалізації особистості суттєво трансформує наші уявлення про рушійні сили й механізми розвивальних процесів людини, про систему підтримки підростаючого індивіда, нарешті, про саму мету освітніх і виховних зусиль суспільства та школи. На сьогодні осмислення сутності самореалізації, її змісту та критеріальних характеристик актуальна й малодосліджена проблема.

Аналіз актуальних досліджень. Ще Арістотель, а пізніше Спіноза розглядали самоздійснення духовних і фізичних здібностей людини як мету її життя.

Діалектику ідентифікації та індивідуалізації особистості як рушійних сил її самореалізації, що визначають її спрямованість і глибину, представлено в роботах психологів К. Абульханової-Славської, У. Глассера, А. Петровського. Важливі елементи Я-концепції та проблеми її становлення розглянуто в роботах Р. Бернса, В. Вединяпіної, І. Дубровіної, І. Кона. Способи управління й самоуправління самореалізаторськими процесами, важливі умови оптимізації цих процесів знайшли своє місце в роботах А. Маслоу, Ю. Орлова, К. Роджерса, Б. Паригіна, Л. Петровської. Самореалізацію особистості як цілісний процес становлення людини на своєму життєвому шляху почали досліджувати Л. Виготський і С. Рубінштейн, а плідно продовжили вивчення цього аспекту самоздійснення підростаючої особистості Л. Божович, В. Давидов, Д. Ельконін.

Проблеми самовиховання й самовдосконалення вивчали К.Ушинський, К. Вентцель, М. Пирогов, Л. Толстой, а пізніше – С. Гессен, Л. Рувинський та інші. Ці автори внесли свій вагомий внесок у розробку педагогічних умов, що сприяють зростанню внутрішніх сил особистості в різноманітних видах соціально-корисної діяльності. Але запропоновані умови, як правило, не виходять за простір традиційної школи – з невисоким престижем учня як виконавця мудрої волі вчителя, з обмеженими правами вчителя, якому заборонялося виходити за межі численних відомчих інструкцій і правил.

Тільки в останні десятиріччя педагогічна наука все сміливіше пов'язує проблеми самореалізації як самоздійснення вільної особистості з наданням їй, як учителю, так і учневі можливості реалізувати себе переважно у творчій діяльності. У роботах В. Сухомлинського, В. Алфімова, В. Андрєєва, І. Іванова, В. Загвязинського, В. Кан-Каліка, М. Нікандрова розглядається тісний взаємозв'язок між процесами творчої діяльності дорослих і дітей та динамікою їх розвитку через конкретні процеси самоздійснення в різних видах евристичної та креативної діяльності.

Педагогічні аспекти самореалізації як активної пізнавальної та творчої діяльності в нових умовах освітнього процесу розробляли В. Андрєєв, І. Зязюн, І. Іванов, М. Лазарєв, В. Лозова, Н. Тарасевич, Н. Щуркова.

Віддаючи данину деяким позитивним здобуткам психологічної та педагогічної науки, не можна не помітити наявного дефіциту розробок, присвячених проблемам самореалізації здібних і обдарованих старшокласників – старших підлітків і молодших юнаків шкіл нового типу – у сфері найбільш сприятливих цьому процесам, обраних ними добровільно, за потребою. Така царина безпосередньо пов'язана, якщо не з обраною майбутньою професією, то з діяльністю, що відображає професійні інтереси та представлена в гімназіях, ліцеях, школах-комплексах різними

об'єднаннями, предметними чи прикладними гуртками, де діти сполучені не за формальними ознаками, а за спільними нахилами до майбутньої самостійної діяльності.

Мета статті – з'ясувати значення концепції творчої самореалізації особистості та її критеріїв у межах гуманістичної освітньої парадигми, яка стверджується на теренах вітчизняної вищої та середньої шкіл.

Виклад основного матеріалу. Важливо усвідомити, що ідеї самореалізації, зокрема особистісного росту, не виникли самі по собі, а є наслідком більш глибоких установок, що задають цілком певний підхід до людини та її розвитку.

У самому загальному визначенні особистість – це людина як суб'єкт власного життя, відповідальна за взаємодію як із зовнішнім світом, включаючи й інших людей, так і з внутрішнім світом, із самою собою. Особистість – це внутрішня система саморегуляції людини. Вона випробовує вплив інших, які детермінують, що умовно можна позначити як організм, внутрішній світ (тобто людина як жива істота в цілому) і середовище, зовнішній світ у широкому смислі, включаючи, передусім, інших людей [1, 132].

Найважливішими характеристиками зрілої особистості є: інтенціональність (здібність створювати свій предметний світ, практично свертжувати сенс власного існування), автономність, динамічність, цілісність, конструктивність, індивідуальність. Однак ці атрибути особистості не дані, а скоріше задані, і ступінь їхньої актуалізації залежить від визначених умов – насамперед саме від того, які в особистості складуться взаємини з двома іншими силами. Причому, відповідно до вихідної позиції віри в природу людини, її актуалізацію, творчий початок визначається, насамперед, за організмом, внутрішнім світом, у якому споконвічно закладений могутній потенціал, «головна рушійна сила життя» і розвитку людини – прагнення до росту, до розкриття здібностей і посилення можливостей, до більшої ефективності, зрілості й конструктивності, названа К. Роджерсом «тенденцією до актуалізації». І тому для особистості вихідні, визначальні відносини – саме з внутрішнім світом, із самою собою [5, 229–231].

Це одна з центральних ідей особистісно-центрованого підходу: якщо людина (особистість) вільна й має можливість прислухатися до себе та спиратися на себе як на цілісну природну й соціальну істоту, точно й повно відбиваючи те, що є дійсними її потребами й можливостями, «тенденція до актуалізації» діє в повну силу й забезпечує рух людини незважаючи на можливі помилки та труднощі – до більшої зрілості, до більш повноцінного життя. Дуже важливо, що ця тенденція визначається закладеною в природі людини як потенціал, який актуалізується за певних умов, але не формується й не керується зовнішніми силами.

Відносини особистості із зовнішнім світом, особливо зі світом інших людей, куди більш складні, неоднозначні та драматичні. З боку особистості є

сильна зацікавленість у контакті з іншими людьми, – людина, як стверджує К. Роджерс, «невигойно соціальна; вона має глибоку потребу у взаєминах. Більше того, центральний компонент особистості – «Я» – має дуже сильну потребу в самоповазі, що спочатку (в дитинстві) задовольняється, передусім, через увагу, визнання й любов від інших людей (насамперед дорослих). Іншими словами, особистість дитини не просто орієнтована на взаємини із соціальним світом, а виявляється в істотній залежності від них [7, 18].

Головний психологічний зміст особистісного росту – звільнення, знаходження себе та свого життєвого шляху, самоактуалізація й розвиток усіх основних особистісних атрибутів. А взаємодія особистості з власним внутрішнім світом у цілому не менш (а в багатьох відношеннях – більш) значима, ніж зі світом зовнішнім. Принципово важливим для людини є також визнання й повага її внутрішнього світу іншими людьми. Тобто повноцінний особистісний розвиток можливий тільки в тому випадку, якщо інтерперсональність не буде придушуватися інтерперсональністю і якщо між усіма трьома вершинами «трикутника розвитку» не буде боротьби або зневажливого ігнорування, а буде конструктивне співробітництво, діалог.

Особистісне зростання не тотожний просуванню людини «сходами віків» – це складний багатоаспектний процес, що впливає зі своєї внутрішньої логіки та має завжди індивідуально-своєрідну траєкторію. Є підстави говорити лише про самий загальний «основний закон особистісного росту», що, спираючись на відому формулу К. Роджерса: якщо є необхідні умови, то в людині актуалізується процес саморозвитку, природним наслідком якого будуть зміни в напрямі його особистісної зрілості. Іншими словами, саме ці зміни – їх зміст, спрямованість, динаміка – свідчать про процес самореалізації та можуть виступати як її критерії.

За умови повноцінної самореалізації як творчого самозростання ці зміни торкаються взаємин особистості як із внутрішнім світом, так і з зовнішнім.

Теорія самореалізації не може сприйматися як завершена й систематизована концепція з причини відсутності розгорнутих результатів конкретних науково-педагогічних досліджень. Разом із тим, відкриття феномену самореалізації особистості – це новий розділ педагогічної та психологічної наук.

Основу особистості складає її структура, тобто відносно стійкий зв'язок і взаємозалежність усіх сторін цілісного утворення.

Структура особистості вчителя тісно пов'язана із завданнями його професійної діяльності. Тому, відповідно, цінності особистості вчителя відповідають, інколи однозначно, інколи частково, професійно значущим моментам діяльності – професійно-педагогічним цінностям особистості вчителя.

Класифікація професійно-педагогічних цінностей може бути визначена з точки зору системного підходу за планом, у якому ми визначаємо

професійно-педагогічні цінності як елементи комплексу, що забезпечують професійну діяльність. Тобто, якісна професійна діяльність можлива тільки в тому разі, якщо вона забезпечується професійними цінностями.

Передумовою професійного становлення вчителя є зростання його життєвої та професійної позицій. Спосіб самовизначення особистості в житті, узагальнений на підставі її життєвих цінностей, який відповідає її нахилам, визначається нами як *життєва позиція* особистості. *Професійна позиція* – це складна система цінностей особистості, де установки, інтереси, світоглядні категорії та ставлення суб'єкта до загальнолюдських цінностей на єдиній основі регулюють практичну діяльність. Формування цінностей – процес багатогранний, складний: утворення професійно-педагогічних цінностей досягається бажаннями, потребами, інтересами професійного характеру.

Структуру професійно-педагогічних цінностей учителів відбиває взаємодія мотиваційного, рефлексивного та змістово-процесуального компонентів. Визначення сутності, змісту та функцій професійно-педагогічних цінностей учителя дозволило встановити такі критерії для кожного структурного компонента: - *змістово-процесуальний*: загально-інтелектуальний рівень розвитку; система фахових знань, умінь та навичок; практична реалізація загально-педагогічних знань і вмінь; - *мотиваційний*: наявність професійних інтересів; наявність професійних мотивів; усвідомлення професійно-педагогічних цінностей; - *рефлексивний*: професійна спрямованість, самооцінка професійної діяльності; самоосвітня діяльність.

Поглиблений аналіз закономірностей виділених груп цінностей було спрямовано на визначення факторів, що впливають на формування професійно-педагогічних цінностей. Важливими факторами було відмічено такі: компетентність, інтелектуальність, домінантність, творчість, пізнання.

Здійснення компонентно-структурного аналізу означеного феномену дозволило виділити види професійно-педагогічних цінностей учителя, а саме: гуманістичні, прогностичні, інформаційні, дослідницькі, комунікативні, аналітико-оцінювальні, діагностичні та такі функції: світоглядно-виховну (мотиви, інтереси, установки); науково-пізнавальну (навчання, освіта, виховання); оцінну (оцінка).

Адекватність розробленої функціональної моделі формування професійно-педагогічних цінностей учителя підтверджують методологічні орієнтири, емпіричний матеріал і встановлені дані, здобуті внаслідок попереднього діагностування. Центральною ланкою структурного процесу функціональної моделі є цінність. Головною умовою формування й усвідомлення значущості професійно-педагогічних цінностей є набуття не тільки професійних знань, умінь і навичок, а й важливих загальнолюдських цінностей.

Узагальнюючи засади професійної діяльності вчителя, ми конкретизували специфіку кожного з видів педагогічної діяльності вчителя щодо формування професійно-педагогічних цінностей. Так, нами виділено такі види про-

фесійної діяльності, як: організаційна, комунікативна, розумова, дослідницька, орієнтаційно-прогностична, діагностична, оцінювальна, інформаційна.

Утворення професійно-педагогічних цінностей – це складний структурований процес розвитку властивостей і якостей, інтересів та світоглядних установок особистості, внаслідок засвоєння, навчання й самоактуалізації, який дає можливість протягом тривалого часу регулювати професійну діяльність.

Висновки. Професійно-педагогічні цінності вчителя є комплексом різних видів професійних цінностей, що за сприятливих умов дозволяють успішно здійснювати професійну діяльність. Різновиди професійно-педагогічних цінностей учителя розподілилися таким чином: інформаційні, комунікативні, гуманістичні, прогностичні, діагностичні, аналітико-оцінювальні, дослідницькі. Виділені види професійно-педагогічних цінностей учителя взаємопов'язані та впливають один на одного, але при цьому не втрачають власної природи.

Сьогодні формується нова парадигма розвитку й виховання: цілісна, нерозпорошена, гармонійна особистість народжується лише в умовах гуманістичних відносин і творчої самореалізації внутрішніх сил підростаючої людини, передусім її здібностей, інтелектуальних, емоційних, вольових, комунікативних, рефлексивних, мотиваційних. Новий підхід не тільки декларується, але й набирає технологічні риси: тренінги самовдосконалення з використанням східних і західних технік, версії гуманістичного спілкування на основі традиційних і новітніх методик тощо. Теорія самореалізації людини не може сприйматися нами як завершена й систематизована концепція. Не дивлячись на це, ми схилиємося до думки, що відкриття феномену самоактуалізації та самореалізації особистості – це нова сторінка педагогічної та психологічної науки і практики, насамперед тому, що людині у процесі її формування й виховання надається новий статус – незалежної, з високим творчим потенціалом особистості, яка, передусім, повинна сподіватися на власні сили, розум і енергію. Цю ідею мають підтвердити (чи заперечити) і нові підходи до організації навчання й виховання, принципово новий погляд на механізми запуску особистісних сил підростаючого покоління. Нарешті, головним висновком ми вважаємо думку про те, що в сучасній освіті і керівники, і викладачі ще не наважилися зробити вирішальний крок, підготовлений і вітчизняною, і зарубіжною наукою, практикою численних новаторів. Цей крок – надання якомога більшої самостійності студентові (особливо здібному, обдарованому) у виборі й реалізації улюбленої творчої справи, якомога більшої можливості виявити свої лідерські якості, свої творчі здібності саме у високонапруженій інтелектуально-дослідницькій роботі, що є провідною потребою цього періоду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

2. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості / І. Д. Бех // Цінності освіти і виховання : науково-методичний збірник / за заг. ред. О. В. Сухомлинської, ред. П. Р. Ігнашенка, Р. П. Скульського, упор. О. М. Павліченка. – К., 1997. – С. 9–11.

3. Боришевський М. І. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М. І. Боришевський // Педагогіка і психологія : науково-методичний та інформаційний журнал АПН України. – 1997. – № 1 (14). – С. 144–150.

4. Ващенко Л. Ф. Формування оцінного компоненту професійної діяльності в майбутніх вчителів : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Ф. Ващенко. – Одеса, 1996. – 18 с.

5. Губенко В. А. Особливості ціннісних орієнтацій сучасного суспільства / В. А. Губенко // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : зб. наукових праць. – Рівне : Волинські обереги, 2002. – С. 229–231.

6. Євтух М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя / М. Б. Євтух // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : зб. наукових праць. – Рівне : Волинські обереги, 2007. – С. 170–175.

7. Сухомлинська О. В. Проблеми розвитку особистості в історичному контексті психології та педагогіки / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 1. – С. 12–14.

РЕЗЮМЕ

Левченко Л. С. Развитие профессионально-творческой самореализации личности педагога и студента.

В статье раскрыта сущность процессов самореализации личности педагога и студента, исследованы и теоретически обоснованы педагогические условия для творческой самореализации педагогов и студентов. Необходимой составной и важным механизмом самой технологии самореализации научно-творческого потенциала студента и педагога есть их компетентная творческая взаимосвязь на разных уровнях – гуманистической коммуникации, постановке и решения проблемных вопросов, длительного и глубокого погружения в творческий процесс, рефлексивную деятельность.

Наряду с целенаправленным влиянием на личность будущего педагога в процессе профессионального воспитания, существенным является его субъективный контекст сознательного самосовершенствования себя как будущего профессионала, который охватывает как адаптацию собственных индивидуально-неповторимых особенностей и возможностей к требованиям педагогической профессии, так и формирования готовности будущего учителя к постоянному повышению своей профессиональной квалификации и непрерывного развития социально-нравственных и других свойств личности.

Ключевые слова: профессионально-творческая самореализация, личность, педагогические условия, развитие, научно-творческий потенциал, технологии самореализации.

SUMMARY

Levchenko L. The development of professional-creative self-realization of the personalit of the teacher and student.

The article reveals the essence of the self-realization processes of teacher and student personality, studied and theoretically justified pedagogical conditions for creative self-realization of teachers and students. It is no accident that in recent years in teaching science, a new paradigm of education and training, aimed at creating socio-pedagogical and psychological conditions contribute to intense self-realization of a personality. Gradually, the main purpose is educational efforts as full disclosure of the individual capacities and abilities, her/his creativity, which would be based primarily on own strength, own mind and will in a changing reality.

The concept of self-realization essentially transforms our understanding of the driving forces and mechanisms of developmental processes of man, the younger the individual support system, finally, the very purpose of education and educational efforts of society and schools. At present understanding of the nature of self, its contents and characteristics relevant criterion isn't studied enough.

A necessary component and an important mechanism for the technology of self-realization of scientific and creative potential of students and teachers are their competent creative relationship at different levels - humanistic communication, formulating and solving problematic issues of long and deep dive into the creative process, reflective activities.

Along with the purposeful influence at prospective teachers in the process of vocational education a subjective context of conscious self-improvement as prospective professional, embracing both the adaptation of its individually unique features and capabilities according to the requirements of the teaching profession, and the organization of prospective teacher preparedness for the regular improvement of pedagogical qualification and a continuous development of social, moral personality traits is essential.

Professional and pedagogical teaching values is a complex of different types of professional values, which under favorable conditions successfully carry out professional activities. A variety of vocational teacher pedagogical values are the following: information, communication, humanistic, prognostic, diagnostic, analytical and evaluation, research. The selected types of vocational teacher pedagogical values are interrelated and influence each other, but do not lose their own nature.

Key words: *professional-creative self-realization, a personality, the pedagogical conditions, development, scientific and creative potential, technology, self-realization.*

УДК 37.018.4.

І. З. Лецюк

Класичний приватний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розглянуто питання організації процесу формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища як інструменту розширення діапазону можливостей співпраці головних суб'єктів навчально-виховного процесу в початковій школі – учителя й учня. Акцентовано увагу на принципах організації інформаційного освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Окреслено низку завдань перед викладачами педагогічного навчального закладу для підготовки вчителя початкової школи як активного діяльного учасника організації освітнього середовища, здатного діяти в умовах стандартизації загальної початкової освіти.

Ключові слова: *Інформаційно-комунікаційні технології, інформаційне освітнє середовище, суб'єкти навчально-виховного процесу, веб-технології.*

Постановка проблеми. Для української освіти окреслилися чотири основні виклики часу, які прямо чи опосередковано впливають на її стан і перспективи розвитку:

- глобалізація (бізнес без кордонів, відкрита освіта, жорстка конкуренція на ринку праці й володіння джерелами енергії);
- демографічна криза (зменшення людських ресурсів, старіння населення, відтік здібної молоді) вимагає пошуку шляхів оптимізації якості освіти, ефективного використання освітнього й виробничого потенціалів;
- інновації в науково-технічній сфері (ІКТ, нанотехнології, біотехнології тощо) зумовлюють потреби швидких і науково обґрунтованих змін у змісті й методиках навчання; формування в людей здібності навчатися впродовж життя;
- швидкість і частота комунікацій у різних сферах суттєво змінюють навчальне, культурне середовище, інформаційний і зокрема освітній простір країни [1].

Серед означених викликів виокремлюється необхідність модернізації системи педагогічної освіти, що передбачає пошук нових шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема і для початкової школи. Одним з аспектів модернізації педагогічної освіти є підготовка до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для організації освітнього середовища, формування навичок 21 століття, предметних, міжпредметних, ключових компетентностей.

Аналіз актуальних досліджень. Основи професійного розвитку педагогічних кадрів у професійній освіті досліджували В. І. Бондар, В. С. Лутай, С. Ф. Клепко, В. В. Олійник, Т. І. Сущенко та ін. Розвідками проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності займалися О. П. Демченко, О. М. Івлева, С. М. Мартиненко, О. Я. Савченко, Л. О. Хомич, О. П. Хижна, М. І. Дьяченко, Л. О. Кандибович, А. Ф. Ліненко, В. О. Сластьонін, І. В. Гавриш, К. М. Дурай-Новакова, Н. В. Морзе, О. І. Локшина, Л. Є. Петухова, А. М. Коломоець, О. В. Нікулочкіна, О. М. Гавриленко, Л. А. Чернікова, І. Д. Чорней, О. С. Маркова, В. М. Барановська, О. В. Хмизова та ін. Питання формування готовності до використання ІКТ у початковій школі досліджують М. І. Жалдак, Н. В. Морзе, О. Г. Козленко, Ф. М. Ривкінд, О. В. Якушина, С. Я. Колесников, С. О. Гунькао, Ю. О. Дорошенкао, Ю. О. Жук та ін. Використання інформаційних технологій у побудові освітнього середовища розкривається у працях В. Ю. Бикова, Р. С. Гуревича, І. Г. Захарової, М. Ю. Кадемії, І. М. Кухаренка та ін.

З огляду на вищезазначене, питання організації процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до використання ІКТ не втрачають своєї актуальності та набувають ще більшого розвитку. На нашу думку, питання організації умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного

середовища є значущим у педагогічній освіті майбутніх учителів та дає підстави окреслити дослідницьке поле означеної проблеми.

Мета статті – розкрити особливості організації процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища в контексті використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Питання використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті та початковій ланці зокрема порушуються на рівні Інституту ЮНЕСКО з інформаційних технологій (доповідь Жака Делора), Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття», Національній доктрині розвитку освіти у XXI ст. Червоною лінією проходить твердження про необхідність створення умов для розвитку, самоствердження й самореалізації особистості впродовж життя.

Запровадження Державного стандарту загальної початкової освіти актуалізувало питання підготовки майбутнього вчителя. Компетентнісна спрямованість початкової освіти (Т. М. Байбара, Н. М. Бібік, О. Я. Савченко) ставлять нові завдання системі підготовки вчителів – готувати фахівців, здатних формувати в молодших школярів предметні, міжпредметні та ключові компетентності.

Оновлення педагогічного процесу початкової освіти вимагає розширення діапазону можливостей співпраці головних суб'єктів навчально-виховного процесу. В. В. Химинець та М. Ю. Кірик визначають такі шляхи збагачення функціонального змісту діяльності вчителя й учня:

- заміна одних операцій іншими (розширення функції контролю до моніторингової);
- зміна умов організації діяльності: режиму, інтенсивності, умов (вибір інтенсивності, режиму роботи, індивідуальної траєкторії «вільний розклад»);
- створення умов для співпраці, колегіального прийняття рішень;
- зміна умов засобів організації навчально-виховного процесу (комп'ютерне, мультимедійне забезпечення);
- надання переваги індивідуальній, груповій, колективній формам роботи, що сприятиме самовираженню, саморозвиткові учнів, формуванню соціальної відповідальності за результати діяльності тощо [2]

Із наукових досліджень Н. В. Морзе, В. В. Олійника, В. І. Клочко, Ю. С. Рамського, О. В. Співаковського та ін., присвячених вивченню проблеми використання у професійній освіті сучасних ІТ, бачимо великий дидактичний потенціал веб-технологій і їх вплив на розвиток пізнавальної діяльності в освітньому процесі.

Сьогодні аудиторія користувачів всесвітньої мережі розширюється й молодшає, мережні сервіси стають доступнішими, приваблюють своєю новизною та можливостями, мають вплив на розвиток молодої людини. Даний аргумент, як і наступний, не можна не враховувати в організації

навчально-виховного процесу школи. Рівень розвитку інформаційних технологій дає змогу застосовувати сервіси організації комунікацій, дидактичних платформ пересічному вчителю.

Через це важливими для вчителя, на нашу думку, є уміння орієнтуватися у великих потоках інформації, знання законів функціонування інформаційних систем, методики їх застосування на практиці. У процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи є необхідним створення умов формування готовності до проектування інформаційно-комунікаційного середовища.

У Запорізькому педагогічному коледжі такі умови забезпечуються низкою факторів, серед яких одним із найбільш дієвих є інформаційно-освітнє середовище, орієнтоване на використання технологій управління контентом, Вікі, соціальних мереж, сервісів закладок, блогів, технологій доступу до даних, що знаходяться на віртуальних серверах, у «хмарах» тощо. Компоненти цього середовища відповідають вимогам відкритості, реалізують підходи системності, цілеспрямованості, повноти, зворотного зв'язку, вичерпності. А це дає змогу забезпечувати інформаційну насиченість освітнього середовища, адекватного сучасному стану розвитку інформаційних технологій, яке задовольняє інформаційні потреби студентів у творчій продуктивній діяльності.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи супроводжується використанням таких сервісів:

- збереження мультимедійних даних (відеофільми, презентації тощо), наприклад Dropbox;
- організація доступу до даних та їх спільне використання;
- геосервіси;
- зберігання закладок і поширення посилань на ресурси, створення тематичних каталогів;
- використання платформ співпраці WikiWiki, docsgoogle.com та ін.;
- представлення результатів засобами організації блогів;
- структурування даних, встановлення зв'язків між об'єктами через використання ментальних карт, mind maps та ін.

Використання сучасних Веб-сервісів, що працюють за принципами Infrastructure as a Service, Platform as a Service, Software as a Service [3] надають значні організаційно-педагогічні, дидактичні можливості для організації певних навчальних, комунікаційних середовищ і активно використовуються нами під час виконання лабораторно-практичних завдань.

Активними засобами організації групової, масової, індивідуальної самостійної роботи майбутніх учителів початкової школи, конвергенції доцільних сервісів і ресурсів є використання систем керування вмістом сайту: Moodle, MaxSite CMS, Joomla, ATutor, Ilias та інші.

Концептуальними засадами формування освітнього середовища є гуманістичний, акмеологічний, системний, інформаційний, інноваційний та інші підходи [4]. Вони вказують на інтегративний зміст, визначають вимоги до професійних якостей майбутнього вчителя початкової ланки освіти.

Єдність вимог до організації інформаційно-освітнього середовища з використанням ІКТ забезпечується дотриманням викладачами та студентами таких принципів:

- принцип відкритої інформаційної системи;
- принцип організації, самоорганізації та розвитку в узгодженій роботі всіх учасників інформаційно-педагогічного процесу;
- принцип варіативності в розвитку інформаційного середовища;
- принцип інформаційного середовища як сприятливого соціального середовища, яке активізує інтелектуальні, моральні, комунікативні можливості особистості, що забезпечують комфортну інтеграцію в соціумі й культурі [5].

Ураховуючи всю багатогранність професійної діяльності вчителя початкових класів, перед викладачами педагогічного вищого навчального закладу постає низка завдань, серед яких:

- організувати середовище для ефективної інформаційної діяльності студента;
- забезпечити підготовку вчителів на основі навчання інноваційного типу та їхньої неперервної освітньої діяльності;
- змістити засвоєння перспективних педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій із пасивної на активну діяльну особистісну позицію майбутнього вчителя;
- орієнтувати навчальну діяльність майбутнього вчителя не лише на споживання готового контенту, а й на участь у спільному пошукові, розробці, співтворчості тощо.

Спільна комунікація студентів і викладачів у інформаційно-освітньому середовищі вищого навчального закладу, спільні справи сприяють створенню певної атмосфери, комфортності, з проекцією на те, що студент до них прагнуче, захоче поринути в них знову, побудувати на новому місці.

З одного боку – це процес самовизначення студента у світі навчання й виховання іншої людини, з іншого боку – це професійне становлення, процес формування професійних компетенцій.

Висновки і перспективи подальших розробок у цьому напрямі. Аналіз відповідної психолого-педагогічної, методичної літератури дав підстави стверджувати актуальність проблеми формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища.

Досвід використання ІКТ у підготовці майбутнього вчителя початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища

засвідчив, що активне включення студента в інформаційно-комунікаційне середовище вищого навчального закладу, перетворення його на діяльного суб'єкта співпраці, організації контенту, експерта створює передумови для подальшого використання ІКТ, про що свідчать факти застосування сервісів ІКТ на практиці, результати анкетувань, повідомлень студентів.

Використання ІКТ у проектуванні інформаційного середовища вимагає кардинального переосмислення цілей, змісту, форм і методів підготовки вчителів на новому сучасному рівні з дотриманням принципів:

- відкритої інформаційної системи;
- організації, самоорганізації й розвитку в узгодженій роботі всіх учасників інформаційно-педагогічного процесу;
- варіативності в розвитку інформаційного середовища;
- інформаційного середовища як сприятливого соціального середовища.

Використання педагогічного потенціалу веб-сервісів можливе за умови поєднання з іншими ресурсами: кваліфікація, досвід, технології, які можна визначити як передумови для ефективного використання інформаційного освітнього середовища педагогічного навчального закладу. Ефективність ІКТ простежується за умов використання методів активного навчання, організації співпраці, змагання, ігор тощо, зокрема, розв'язання комунікаційних навчальних завдань, участь у мережних проектах, веб-квестах, віртуальних мандрівках, відповідальність у прийнятті рішення, уміння працювати в команді.

Продовження дослідження ми вбачаємо в розробці методичної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Савченко О. Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2012. – № 18. – С. 1–6.
2. Химинець В. В. Інновації в початковій школі / В. В. Химинець, М. Ю. Кірик. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 312 с.
3. NIST Definition of Cloud Computing v15 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://csrc.nist.gov/groups/SNS/cloud-computing/cloud-def-v15.doc>.
4. О'Рейли Т. Что такое Веб 2.0 [Електронний ресурс] / Т. О'Рейлі // КомпьютерраOnline : электрон. журн. – Режим доступу : <http://www.computerra.ru/think/234100>.
5. Ефименко В. Н. Педагогические основы разработки проект-программы информационной среды высших учебных заведений [Электронный ресурс] / В. Н. Ефименко. – Режим доступу : <http://www.ito.su/2002/IV/IV-0-136.html>.

РЕЗЮМЕ

Лецюк И. 3. Организация процесса формирования готовности будущих учителей начальной школы к проектированию информационно-коммуникационной среды.

В статье рассмотрен вопрос организации процесса формирования готовности будущего учителя начальной школы к проектированию информационно-коммуникационной среды как инструмента расширения диапазона возможностей

сотрудничества главных субъектов учебно-воспитательного процесса в начальной школе – учителя и ученика. Акцентировано внимание на принципах организации информационной образовательной среды высшего педагогического учебного заведения с использованием информационно-коммуникационных технологий. Очерчен ряд заданий перед преподавателями педагогического высшего учебного заведения для подготовки учителя начальной школы как активного деятельного участника организации образовательной среды, способной действовать в условиях стандартизации общего начального образования.

Ключевые слова: Информационно-коммуникационные технологии, информационная образовательная среда, субъекты учебно-воспитательного процесса, веб-технологии.

SUMMARY

Letsyuk I. The organization of the process of the formation of future primary teachers' readiness to design information and communication environment.

The necessity of the modernisation of the system of pedagogical education is an answer for the calls of time. The problem of searching the new ways of improvement of professional preparation of future teachers in particular and for the primary school. One of the aspects of modernisation of pedagogical education is the preparation for using the information and communication technologies (ICT) for the organization of the educational environment, forming the skills of the 21-st century, subject, intersubject, key competences.

The article deals with the problem of the organization of the process of the formation of future primary teacher's readiness to design information and communication environment as a tool of extension of the range of capacities of collaboration of the main subjects of educational and upbringing processes in primary school.

The principles of the organization of information and communication environment of the High Pedagogical Institution with the use of ICTs are emphasized. The range of the tasks is defined for the teachers of the High Pedagogical Institution for training primary school teachers as active participants of the educational environment organization capable to act in the conditions of general primary education standardization.

From the experience of the usage of the ICT in the process of the preparation of future teachers, it is marked that one of the most effective factors is the information-educational environment of the high educational establishment, oriented to the usage of technologies of management, Wiki, social networks, tools of markers, blogs, technologies of access to data, which are situated in virtual servers, in «clouds». The components of this environment meet the requirements of openness; realize the approaches of the system, purposefulness, plenitude, feedback, exhaustion. It gives an opportunity to provide the informative concentration of educational environment, adequate to the modern state of the development of information technologies, which satisfies the informative requirements of the students in the creative productive activity.

The author has conducted the analysis of normative documents, psychology and educational literature, defined the prospects of further development of this problem, the development of the methodical system of professional preparation of future primary teachers to design the information and communication environment in the conditions of informative and educational environment of the pedagogical college.

Key words: Information and communication technologies, informational and educational environment, the subjects of education and upbringing process, web technologies.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

У статті обґрунтовується актуальність формування професійної позиції майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі в умовах інтеграції України у Європейський освітній простір. Акцентується увага на особливостях особистісно-орієнтованої освітньої парадигми та на Болонському процесі, як на основних освітніх орієнтирах сьогодення. Характеризується вплив фахової підготовки педагогічного коледжу на позицію майбутнього фахівця. Аналізується зміст програм із головних профільюючих навчальних дисциплін і програм з різних видів педагогічної практики. Виокремлюється потенціал локальних тематичних блоків предметів психолого-педагогічного циклу, спрямований на розкриття різних підходів до змісту та значення професійної позиції у структурі професіоналізму майбутнього вчителя. Розглядаються результати діагностики рівнів сформованості когнітивного, мотиваційно-смыслового й поведінкового критеріїв педагогічної позиції студентів.

Ключові слова: формування, професійна позиція фахівця, майбутній учитель, фахова підготовка, сучасні освітні тенденції, критерії професійної позиції майбутнього вчителя, фахові дисципліни, педагогічна практика.

Постановка проблеми. Інтеграція України у Європейський освітній простір зумовлює необхідність підготовки педагогічних кадрів на демократичних засадах особистісно-орієнтованої освітньої парадигми та принципах неперервності освіти, регламентованих Болонським процесом, з урахуванням ринкових тенденцій економіки й сучасних науково-технічних досягнень.

Ці аспекти окреслені в державних нормативних документах: у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») серед основних шляхів реформування освіти позначена необхідність підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня; у Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті підкреслюється важливість забезпечення високої якості професійної підготовки майбутніх педагогів, оскільки саме на вчителя покладена відповідальність за формування особистості нової генерації, здатної результативно працювати й навчатися протягом життя; у «Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)» зазначається, що, з огляду на нову ситуацію в освітньому просторі України, педагог, реалізуючи гуманітарну природу своєї професії, повинен уміти працювати за умов вибору педагогічної позиції, не обмежуючись оцінкою навченості учнів, а стимулюючи їхні особисті досягнення [3; 10; 5].

З огляду на це, важливим завданням системи фахової підготовки в педагогічному коледжі є формування в майбутніх учителів системи позитивної мотивації до праці, готовності до виявлення ініціативи й конкурентоспро-

можності, до самореалізації в умовах ринкових відносин. Тому процес фахової підготовки в педагогічному коледжі має передбачати не тільки оволодіння майбутніми вчителями системою глибоких знань, трудових умінь і навичок, а й формування в них професійної позиції задля успішної реалізації в педагогічній діяльності особистих інтересів та інтересів суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Наукове обґрунтування основ професійного зростання фахівців педагогічних спеціальностей в умовах сучасних освітніх перетворень висвітлено у працях зарубіжних і вітчизняних учених (К. Абульханова-Славська, Л. Мітіна, І. Зязюн, В. Краєвський та ін.) [1; 9; 4; 6].

Аспекти формування професійної позиції вчителя на різних етапах професіоналізації педагога розглянуто А. Марковою, М. Боритко, Л. Красовською, С. Щербиною, О. Темченко та ін. [8; 2; 7; 11].

Дослідники акцентують увагу на тому, що фахова підготовка не лише має бути спрямована на засвоєння комплексу спеціальних знань і вмінь, а й має засновуватися на таких засадах організації навчального процесу, у яких студент розглядається як активний суб'єкт навчально-професійної діяльності, а взаємодія в системі «викладач – студент» має характер співробітництва та постійної готовності до творчого вирішення нестандартних освітніх завдань.

Ці тенденції посилюють актуальність проблеми формування професійної позиції в майбутніх учителів і вимагають переоцінки змісту фахової підготовки педагогічних кадрів на основі детального аналізу сучасних реалій процесу професійного становлення майбутніх учителів.

Метою статті є визначення особливостей реальної практики формування професійної позиції майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Виклад основного матеріалу. Вирішення проблем нашого дослідження передбачало аналіз навчальних планів і програм за курсами та спеціальностями з метою виявлення предметів профільюючого циклу та впливу їх основного змісту на розвиток професійної позиції майбутніх учителів; вивчення потенціалу навчально-методичного, інформаційно-комунікаційного забезпечення баз педагогічної практики; добір методів дослідження реального стану сформованості компонентів професійної позиції майбутніх учителів на основі розроблених критеріїв.

Аналізуючи навчальні плани підготовки майбутніх учителів за різними спеціальностями, ми з'ясували, що в досліджуваній документації значний об'єм на всіх спеціальностях відводиться фаховим дисциплінам (57%), які викладаються поетапно, починаючи з першого курсу, з піковою тенденцією зростання навантаження на третій курсі. При цьому, як показав аналіз навчальних планів, загальнообов'язковими для всіх фахових блоків є предмети психолого-педагогічного циклу («Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія»).

Аналіз змісту цих дисциплін показав, що кожен курс має тематичні блоки, які сприяють формуванню окремих сторін професійної позиції в майбутніх учителів.

Курс предмету «Педагогіка» спрямований на вивчення аспектів про педагогіку як науку; методологію та методи педагогічних досліджень; про педагогічний процес; теорію навчання, його закономірності та принципи, форми й методи, і зміст освіти; про теорію виховання; про основи школоведення; про професійну діяльність педагога, її види структуру та вчителя як суб'єкта цієї діяльності з низкою професійно зумовлених вимог до його особистості; про професійно-педагогічну культуру вчителя, його аксіологічний, світоглядний і творчий особистісні потенціали.

Але вивчення цих тем сприяє формуванню професійної позиції майбутнього вчителя лише частково, оскільки вони розвивають когнітивну й ціннісно-мотиваційну сфери його особистості як майбутнього професіонала, не даючи визначення та чітких векторів розвитку професійної позиції педагога.

Курс «Історія педагогіки» у структурі фахових дисциплін здійснює вагомий вплив на професійну свідомість майбутніх учителів, оскільки дає студентам уявлення про генезу педагогічної професії від давніх часів до сучасності та трансформацію образу вчителя в часі; зміну його професійних принципів і поглядів на мету, зміст і форми викладання, на стиль професійної поведінки. Вивчення курсу дозволяє студентам, засновуючись на порівнянні діяльності видатних представників педагогічної думки, формувати власне бачення своєї майбутньої професійної позиції, розуміти значення педагогічного досвіду минулого для сучасних освітніх концепцій.

У програмі курсу не виділені окремі змістові блоки, пов'язані з проблемою нашого дослідження, але особливе значення мають теми, у яких розкриваються основні ідеї видатних діячів історії педагогіки й освіти щодо вимог до педагогічної професії та місця й ролі вчителя в ній з акцентами на феномен педагогічної позиції (А. Макаренко, В. Сухомлинський).

Аналізуючи курс «Основи педагогічної майстерності», ми з'ясували, що тематика занять спрямована на формування професійних рис, умінь і навичок майбутнього вчителя, а саме: комунікабельність як засіб спілкування й подачі матеріалу; технічність педагогічних дій; образність професійної поведінки; гнучкість у вирішенні професійних задач і здатність до взаємодії у професійному соціумі. Для студента педагогічного коледжу всі ці риси є фундаментальною основою його особистості як майбутнього професіонала, але для формування його професійної позиції весь тематичний блок курсу «Основи педагогічної майстерності» має переплітатися з постійною роботою з боку студентів над самовдосконаленням, а з боку викладачів – над модернізацією методів процесу фахової підготовки.

Поряд із предметами педагогічного циклу надзвичайно важливу роль у формуванні особистості майбутнього вчителя в цілому, та його професійної позиції, зокрема, відіграє курс «Загальна психологія». Цей курс є базовою основою для входження людини в будь-яку професію та в соціум. Для майбутнього вчителя курс «Загальна психологія» розкриває теми, які допоможуть йому правильно добирати кількість, складність і якість навчально-виховних завдань та правильно керувати навчально-виховним процесом; легко знаходити взаємодію у спілкуванні з вихованцями та їх батьками, з колегами. Для розвитку цих важливих знань і вмінь майбутнього вчителя в курсі «Загальна психологія» передбачені теми про психологію, як науку й методи психологічних досліджень; про психіку та свідомість; особистість і діяльність; психічні процеси (увагу, відчуття, сприймання, пам'ять, мислення та мову, уяву, емоції та почуття, волю); про психологічні особливості особистості (темперамент, характер, здібності).

Не менш важливим для формування основ професійної позиції майбутнього вчителя є курс «Вікова та педагогічна психологія», який дає студентам уявлення про вікові особливості учнів; про загальні закономірності та психологічні особливості процесів навчання й виховання та основ їх індивідуалізації. Ці знання необхідні студентів для розвитку гнучкості його професійної позиції в мінливих умовах педагогічної дійсності.

Проведений аналіз доводить, що навчальні дисципліни психолого-педагогічного циклу являють собою «ядро» фахової підготовки майбутніх учителів у педагогічному коледжі, оскільки у своїй сукупності вони формують у студентів уявлення про педагогічну професію та її особливості, які, у свою чергу, складають когнітивно-ціннісну основу професійної позиції майбутнього вчителя. Але, окремі тематичні блоки, присвячені проблематиці змісту та психолого-педагогічним основам професійної позиції педагога, механізмам її формування, розвитку й удосконалення, у змісті психолого-педагогічних дисциплін недостатньо висвітлені.

Одним із найважливіших ресурсів формування професійної позиції майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі є навчально-виробнича (педагогічна) практика. Ґрунтовний аналіз її напрямів і програм показав, що позитивною стороною для формування професійної позиції студентів є систематичність і поступова тенденція ускладнення навантажень на практиці.

Аналізуючи програми системи виробничої практики педагогічного коледжу, ми провели цілеспрямоване спостереження за діяльністю студентів на різних видах практики в різних умовах її організації (зі школярами всіх вікових категорій; у навчальних закладах загальноосвітніх та профільюючих напрямів тощо) й опитування трьох категорій учасників цього процесу: студентів, викладачів і вчителів шкіл (баз практики).

Результати опитування показали, що найскладнішими видами практики респонденти вважають пробні уроки й державну практику (87 %), оскільки на пробних уроках трапляється велика кількість методичних помилок студентів, а державна практика вимагає високого рівня самостійності від студентів, що часто їх лякає. Але на результати практик, як свідчать респонденти, це не здійснює вагомих негативних впливів.

Аналізуючи аспект методичного та технологічного забезпечення процесу педагогічної практики, ми з'ясували, що методичне оснащення баз практики є достатнім, воно залежить, у більшості випадків, від зусиль самих учителів шкіл, які несуть за це безпосередню відповідальність, (дидактичні й роздаткові матеріали, наочність, навчально-методичні комплекси тощо), а технологічне й інформаційне оснащення баз практики має локальний характер і потребує вдосконалення.

У цілому, проведене спостереження й опитування дає підстави для висновків про те, що процес педагогічної практики сприяє формуванню загального професіоналізму майбутнього вчителя як підґрунтя для розвитку його професійної позиції. Проте, цільові частини програм із різних видів педагогічної практики не передбачають завдань з формування, розвитку й утвердження професійної позиції майбутнього вчителя як суб'єкта навчально-професійної діяльності.

Здійснивши аналіз навчальних планів і програм окремих фахових дисциплін та різних видів педагогічної практики, ми дійшли висновків про те, що процес фахової підготовки в педагогічному коледжі має певний потенціал для формування професійної позиції майбутнього вчителя; цей потенціал незначною мірою прослідковується у змісті навчальних дисциплін і програмах педагогічної практики, презентуючи окремі аспекти проблеми професійної позиції майбутнього вчителя. Відповідно, ефективність процесу формування професійної позиції майбутнього вчителя залежить від упорядкування змісту навчальних програм із фахових дисциплін та різних видів педагогічної практики з урахуванням відомостей про феномен педагогічної позиції; від єдності позиції викладачів і учителів шкіл щодо цілей і результатів педагогічної освіти студентів та змістового наповнення й методичного та технічного оснащення цього процесу; від організації фахової підготовки в педагогічному коледжі на особистісно-орієнтованих, мотивують і рефлексивних засадах.

Досліджуючи рівень сформованості професійної позиції майбутнього вчителя в ретроспективі спеціально розробленої критеріально-рівневої бази, ми визначили реальний рівень сформованості когнітивного, мотиваційно-смыслового та поведінкового аспектів професійної позиції майбутнього вчителя, які дають уявлення про реальний стан проблеми формування професійної позиції майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Діагностика когнітивного критерію професійної позиції майбутнього вчителя показала, що у студентів переважає середній рівень сформованості уявлень про педагогічну професію; психолого-педагогічних, предметних і методичних знань; технологічних та інноваційних знань; знань про особливості педагогічної етики, культури поведінки та спілкування; сукупності теоретичних і практичних знань про професійну позицію вчителя, необхідних для її розвитку (КГ – 64,4 %; ЕГ – 64,2 %).

Результати дослідження свідчать про те, що студенти здебільшого вважають, що вчитель є носієм знань і загальної професійної культури, не розглядаючи його як індивідуальність і активного суб'єкта діяльності, здатного адаптуватися до освітніх змін і відстоювати свою особистісну та професійну позиції.

Дослідження рівня сформованості мотиваційно-смыслового критерію професійної позиції майбутнього вчителя показало, що у студентів внутрішні мотиви (отримання задоволення від безпосереднього процесу праці) з незначною кількістю переважають над зовнішніми (52,1 % і 47,9 %, відповідно), але, при цьому зовнішні позитивні мотиви (грошовий заробіток, прагнення до кар'єрного зросту, мотив соціального престижу) теж незначною мірою переважають зовнішні негативні мотиви (прагнення уникати критики зі сторони керівництва й колег, прагнення уникати покарань): 24,1 % і 23,8 %, відповідно. У свою чергу, характер професійних цінностей студентів, переважно, моральний і гуманістичний.

Такий рівень сформованості мотиваційно-смыслового критерію професійної позиції майбутнього вчителя можна охарактеризувати, як проміжний між низьким і середнім із негативною тенденцією до низького рівня.

Наступний етап аналізу був спрямований на визначення рівня сформованості поведінкового критерію професійної позиції майбутнього вчителя. Цей критерій педагогічної позиції є ключовим, оскільки він розкриває рівень особистісного осмислення майбутнім учителем необхідності формування в нього професійної позиції, дозволяє виявити ступінь активності студента в навчально-професійному соціумі на основі притаманних йому професійно значущих якостей і вмінь, світогляду, установок і цілей, і визначає рефлексивний потенціал майбутнього вчителя як запоруку його подальшої успішної діяльності.

У результаті комплексного дослідження сформованості поведінкового критерію професійної позиції майбутнього вчителя було виявлено, що низка професійно значущих якостей, умінь, навичок і здібностей (активність, мобільність, відповідальність, наполегливість, переконливість, готовність до діяльності, прагнення до саморозвитку, аналітичність мислення, уміння проектувати різні сторони педагогічного процесу тощо) і, особливо, рефлексивного потенціалу в респондентів експериментальної та контрольної груп недостатньо сформовані: 40,1 %, 40,3 %, відповідно.

Отже, підсумовуючи результати проведеного дослідження, зауважимо, що в кожному з досліджених нами критеріїв професійної позиції майбутніх учителів переважають низький і середній рівні їх сформованості, що, у свою чергу, свідчить про недостатньо високий рівень сформованості професійної позиції майбутнього вчителя.

Висновки. Таким чином, результати аналізу реальної практики формування професійної позиції майбутнього вчителя на сучасному етапі дозволяють зробити висновки про те, що система фахової підготовки в педагогічному коледжі здебільшого побудована на традиційних освітніх засадах і носить епізодичний особистісно-орієнтований характер; зміст навчальних програм із фахових психолого-педагогічних дисциплін і педагогічної практики не передбачає цілеспрямованого впливу на студента з метою формування в нього професійної позиції та потребує якісного переосмислення; студенти мають поверхневі уявлення про професійно-педагогічну позицію, трактуючи її як певний образ поведінки, або індивідуальний стиль роботи вчителя; респонденти виявляють незадовільний рівень професійної мотивації; учасники експерименту здебільшого виявляють великий інтерес до обраної професії, але не всі прагнуть розвивати й реалізовувати в подальшому власну професійну позицію, бо не всі планують, або не мають упевненості в тому, що будуть працювати за фахом; значна кількість студентів не сприймає професійну позицію майбутнього вчителя як необхідну умову педагогічного професіоналізму.

Перспективи подальших наукових досліджень. Резюмуючи сказане, зауважимо, що аналіз реальної практики формування професійної позиції майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі зумовлює необхідність розробки відповідної моделі процесу формування професійної позиції майбутніх учителів і педагогічних умов її реалізації, регламентованих програмою ефективних методів, засобів і прийомів впливу на студентів. Ці тенденції складають перспективи подальших розвідок із проблеми дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Боритко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания / Н. М. Боритко ; редкол: Н. К. Сергеев (науч. ред.) и др. – Волгоград : Перемена, 2001. – 214 с.
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 12–13.
5. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа): Затверджено постановою спільного засідання колегії Міністерства освіти і науки й Президії АПН України від 22 листопада 2001 р. № 12/5-2 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 2. – С. 2–22.

6. Краевский В. В. Содержание образования – бег на месте / В.В. Краевский // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 3–12.

7. Красовская Л. И. Формирование профессиональной позиции учителя в процессе изучения педагогических дисциплин : дис. ... канд пед. наук : 13.00.01, 13.00.04. / Л. И. Красовская. – Кривой Рог, 1996. – 155 с.

8. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с.

9. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 215 с.

10. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 16 с.

11. Щербина С. Н. Формирование активной профессиональной позиции будущих учителей в процессе педагогической подготовки педвуза : дис. ... канд пед. наук : 13.00.01 / С. Н. Щербина. – Кривой Рог, 1997. – 178 с.

РЕЗЮМЕ

Литовка Е. П. Особенности реальной практики формирования профессиональной позиции будущего учителя в процессе специальной подготовки в педагогическом колледже.

В статье обосновывается актуальность формирования профессиональной позиции будущего учителя в процессе специальной подготовки в педагогическом колледже в условиях интеграции Украины в Европейское образовательное пространство. Акцентируется внимание на особенностях личностно-ориентированной образовательной парадигмы и на Болонском процессе, как на основных образовательных ориентирах современности. Характеризуется влияние профессиональной подготовки педагогического колледжа на позицию будущего специалиста. Анализируется содержание программ по главным профилирующим учебным дисциплинам и программ по различным видам педагогической практики. Выделяется потенциал локальных тематических блоков предметов психолого-педагогического цикла, направленный на раскрытие различных подходов к содержанию и значению профессиональной позиции в структуре профессионализма учителя. Рассматриваются результаты диагностики уровней сформированности когнитивного, мотивационно-смыслового и поведенческого критериев педагогической позиции студентов.

Ключевые слова: формирование, профессиональная позиция специалиста, будущий учитель, специальная подготовка, современные образовательные тенденции, критерии профессиональной позиции будущего учителя, профилирующие предметы, педагогическая практика.

SUMMARY

Litovka O. Features real practice of formation of a professional position of the future teacher in the course of special training in pedagogical college.

The article touches upon the problem of forming the future teacher professional position in the professional courses in Pedagogical College in the context of integration of Ukraine into the European educational space. Attention is focused on the features of a student-centered educational paradigm and the Bologna process, as the main educational orientations at present. The impact of professional training Pedagogical College on the position of a future specialist is characterized. Studying the content of the programs profiling of the major academic disciplines and programs of various kinds of pedagogical practices in order to identify aspects that can positively influence on the formation of a professional position of future teachers is presented. The potential of local clusters of items of a psycho-pedagogical cycle aimed at

disclosure of various approaches to the content and meaning of professional position in the structure of the future teacher professionalism is singled out. We consider the diagnostic results of the levels of cognitive, motivational and behavioral criteria semantic teaching of the students.

We study the overall level of formation of a professional position of pedagogical college students based on a detailed analysis of the lesson plans and programs of major subjects, the programs with different types of teaching practice, the state of educational and methodical providing information and technical provision, basis practices, purposeful observation of the students in educational and professional environment.

The results of the analysis of the actual practice of professional formation of the future teacher position let us come to the conclusions about the system of professional training in pedagogical colleges mostly based on traditional educational principles. The content of training programs in professional psychology and educational sciences and teaching practice does not involve deliberate action on the student to form in his professional position and requires rethinking quality. The students have superficial understanding of the professional and pedagogical stance, treating it as a way of behavior or individual style of the teacher. The respondents exhibit unsatisfactory level of professional motivation. Many students do not perceive the future teacher professional position as a necessary condition for pedagogical professionalism.

The themed blocks subjects of a psycho-pedagogical cycle are devoted to educational activities, the teaching profession and individual personalities – the founders of education system, which to some extent contributes to the perceptions of students' «self-concept» of the modern teachers and implementation it in their own professional position.

Key words: *future teacher professional position, professional training, modern educational trends.*

УДК 378.016: 78.071.4-051

Ма Сюй

Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ХОРОВИХ КОЛЕКТИВІВ У ВНЗ УКРАЇНИ

У статті викладено дані науково-теоретичного дослідження та результати експериментальної підготовки китайських студентів до керівництва хоровими колективами. В основу методики покладено досягнення української системи диригентсько-хорової освіти, доповнені змістом і формами навчальної діяльності, у яких ураховано вимоги світової практики до компетентності фахівця цієї галузі, готового діяти в різних соціально-культурних умовах.

Ключові слова: *управління хором, функції керівника хорового колективу, студенти-іноземці, педагогічні умови, методи підготовки керівників хорових колективів.*

Постановка проблеми. Стан сучасної освітньої системи визначається світовими тенденціями до глобалізації та вироблення нових парадигм, побудованих на визнанні значущості загальних інтегративних процесів, взаємного збагачення освітніх систем різних країн науково-практичними досягненнями, інтенсифікацією діалогу культур і діалектичного поєднання національних та інтернаціональних здобутків людства в галузі мистецтва.

Однією з форм прояву цих тенденцій став потяг сучасної молоді до отримання освіти за межами своєї країни, у тому числі – китайських студентів

до навчання в музично-педагогічних ВНЗ України. Зростає зацікавленість китайських студентів до отримання професійної освіти й у галузі керівництва хорovими колективами, що пояснюється тим, що в сучасному Китаї хорovий спів набув значної популярності та потреба суспільства в якісній підготовці фахівців відповідного профілю суттєво зросла. Натомість підготовка національних кадрів у галузі хорovого мистецтва в китайській музично-освітній системі на цей час не має достатньо глибоких традицій і належного теоретико-методичного й кадрового забезпечення [3, 8].

Намагаючись отримати професійну диригентсько-хорovu підготовку, молодь Китаю навчається в тих країнах, творчі досягнення яких у цій сфері визнані світовою спільнотою; до їх числа належать і Україна [2]. Освіта за межами Батьківщини викликає в студентів низку певних труднощів, пов'язаних із необхідністю адаптації до нових соціально-культурних умов, мовленнєвого середовища, з потребою в майбутній фаховій діяльності пристосовувати накопичені знання та навички до соціального замовлення й особливостей розвитку хорovого мистецтва в рідній країні.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема підготовки студентів до роботи з хорovими колективами в українських освітніх закладах досліджується досить активно та різнобічно. Значні здобутки накопичено у висвітленні особливостей сталої системи підготовки хормейстера до управління хором в українських ВНЗ, які знайшли своє відображення в дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних учених і методистів – Л. Бочкарьова, К. Пігрова, Г. Дмитрієвського, А. Козир, М. Малинковської, Н. Селезневої, Л. Хлебнікової, П. Чеснокова, Л. Шаміної, В. Шипа та ін. [1; 4; 5; 6; 7; 9].

В останні десятиріччя активно досліджуються проблеми хорovого мистецтва й молодими науковцями з Китаю, що підтверджує зацікавленість суспільства в розвитку цієї галузі мистецтва й освіти. Так, концептуальні питання розвитку китайського хорovого мистецтва розкривались у працях Ху Лі Тань, Ма Гешунь, Сунь Цуньнь, методичні засади диригентсько-хорovої підготовки студентів до роботи зі шкільними хорами Китаю та України досліджували Лінь Хай, Лінь Тенфей, специфіка роботи над вокально-хорovим інтонуванням розглянута Ян Хун Нянь, методику формування творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики з дитячим вокально-хорovим колективом дослідив Чжай Хуань [3; 8].

Мета статті – висвітлити результати наукового дослідження й експериментальної підготовки китайських студентів до керівництва хорovими колективами, у яких ураховуються кращі доробки української системи освіти хорovих диригентів і специфіка підготовки іноземних студентів – випускників ВНЗ, та пов'язана з особливостям їх майбутньої діяльності в умовах сьогоденного розвитку хорovого мистецтва на Батьківщині.

Виклад основного матеріалу. Питання підготовки хорovого диригента в більшості фундаментальних науково-методичних розробок розглядаються

відносно практики роботи з хорovими професійними або напівпрофесійними (студентськими) колективами. У роботах науковців і практиків із хорового мистецтва, довідковій літературі під управлінням хором розуміється забезпечення професійно якісного керівництва творчою діяльністю хору. Головна увага при цьому надається досягненню хормейстером диригентської майстерності, професіоналізму в керуванні хором, яке здійснюється в репетиційній і концертній формах діяльності [4; 5; 6; 7].

Досліджуються також і проблеми роботи із самодіяльними хорovими колективами. Головною відмінністю цього типу хорової діяльності визначається те, що співаки-аматори, на відміну від учасників професійних і студентських хорів, беруть участь у діяльності колективів на засадах добровільності, з усіма наслідками, що витікають з цього. Це, зокрема – нестабільність складу учасників хору, необов'язковість відвідування ними занять, відносно вільна дисципліна під час репетицій, невміння самостійно працювати над вивченням партій, відсутність навичок колективно-сценічного поведіння тощо [9].

За таких умов хорovий диригент, який працює із самодіяльним колективом, має володіти розвиненими організаторськими вміннями, виховуючи у співаків почуття колективізму, взаємної відповідальності, забезпечувати додаткові фактори впливу на мотивацію хористів, приділяючи особливу увагу створенню привабливих цілей діяльності – «далеких» і «близьких» перспектив розвитку, забезпечувати зв'язки з культурною громадськістю, презентацію здобутків хорової діяльності, уміти заохочувати нових учасників до співу в хорі тощо.

Додамо, що сучасний диригент, здійснюючи керівництво тим чи іншим хорovим колективом, має враховувати загальносвітову тенденцію до збагачення міжнародних культурних зв'язків, зростання популярності всесвітніх, міжнародних і регіональних виконавсько-хорovих заходів – фестивалів, конкурсів, спільних творчих проєктів, участь у яких стає стимулом у діяльності хорovих колективів, джерелом підвищення майстерності, збагачення виконавського досвіду і диригента, і колективу хорovих співаків.

Ураховуючи комплекс означених завдань, які постають перед фахівцем сьогодні, під поняттям «керівництво хорovим колективом» розуміємо професійну діяльність хорovого диригента, спрямовану на організацію й прогнозований розвиток хору, забезпечення його успішного творчого функціонування в процесі підготовки репертуару та художньо-концертного виконання. Керівник сучасного хорovого колективу має бути здатним працювати на високому професійному рівні з різними типами хорів, забезпечувати включення хорової діяльності в соціальне середовище шляхом налагодження зв'язків із громадськістю, презентації та пропаганди творчих досягнень колективу, включаючись у загальний процес світового хорovого руху.

Узагальнення доробку в цій галузі дозволило встановити головні функції керівника сучасного хорового колективу, а саме:

- диригентсько-виконавську функцію, яка здійснюється на засадах володіння фахівця диригентськими навичками, вміння інтерпретувати й відтворювати художньо-образний зміст твору в процесі донесення його художньої ідеї до слухача;
- навчально-формувальну функцію, пов'язану із завданням підготовки співаків хорового колективу до виконавства, формування в них почуття колективізму, формування вокально-хорових навичок, удосконалення творчої уваги співаків, стимуляції їх творчого натхнення тощо;
- організаційно-прогностичну функцію, спрямовану на забезпечення умов діяльності хору та перспектив його розвитку, які розкриваються в здатності до передбачення й забезпечення шляхів розвитку колективу, в оволодінні навичками діяльності менеджерського та специфічно-керівного (в умовах сумісної діяльності з творчим колективом) типу.

Відповідно до встановлених функцій, структура підготовки хорового диригента як керівника хорового колективу включає три блоки компонентів, а саме:

- виконавсько-творчий, який охоплює володіння диригентсько-мануальною технікою; здатність до самостійної інтерпретації хорового твору; виконавсько-диригентський артистизм;

- методико-формувальний, що забезпечує здатність фахівця сприяти умотивованості співаків до участі в хоровій діяльності; його теоретико-практичне володіння методикою формування вокально-хорових навичок; володіння методикою підготовки колективу до сумісної виконавсько-хорової діяльності;

- організаційно-керівний, який характеризується здатністю до організаційно-виховної діяльності хорового колективу як суб'єкту музично-творчої діяльності; здатністю до менеджерсько-прогностичної діяльності, спрямованої на самореалізацію й розвиток хорового колективу; особистісними властивостями організаційно-керівного спрямування, типовими для специфіки роботи з художньо-творчим колективом.

Забезпечення ефективності процесу підготовки до фахової діяльності китайських студентів пов'язувалося з урахуванням особливостей їх попередньої підготовки до навчання й тими завданнями, що постануть перед ними в майбутній професійній діяльності. Педагогічними умовами, які мають сприяти підвищенню ефективності навчального процесу, було визначено:

- здійснення психолого-педагогічного супроводу студентів у період їхньої адаптації до навчання в іноземному ВНЗ, яке має відбуватися в площині педагогічного спілкування; у спеціальній організації навчального процесу, міжособистісній взаємодії в студентському середовищі;

- розробка організаційно-методичного забезпечення навчального процесу з урахуванням стану попередньої фахової (загально-музичної, музично-теоретичної, рухово-координаційної) та мовленнєвої підготовки іноземних студентів, а також специфіки їх майбутньої фахової діяльності;
- навчання на високому рівні оснащеності сучасними методиками й навчальними засобами, відповідно актуальним досягненням сучасної педагогічної науки, ТЗН і музично-творчої практики;
- цілеспрямоване формування особистісних властивостей майбутнього керівника хорового колективу в єдності його мотиваційної сфери, особистісних емоційно-вольових і комунікативних властивостей на засадах упровадження педагогічних тренінгів, використання елементів педагогіки творчості, цілеспрямованого розвитку самостійності та творчої активності студентів.

Перевірка ефективності висунутих педагогічних умов здійснювалась у процесі експериментальної підготовки до керівництва хоровими колективами. навчання іноземних студентів. Задля вирішення поставлених завдань застосовувався комплекс організаційних форм і методів, як-от:

- створення комплексу варіативних робочих програм і методичних рекомендацій для студентів-іноземців із фахових дисциплін, з урахуванням їх мовленнєвих можливостей і специфіки попередньої загально-музичної та диригентсько-хорової підготовки;
- розробка методичного супроводу до засвоєння додаткових тем з історії музичного мистецтва, хорознавства, методики музичного виховання, у яких викладено матеріал, пов'язаний з особливостями становлення та сучасного стану китайського хорового мистецтва;
- актуалізація міжпредметних зв'язків, спрямована на збагачення мистецьких уявлень іноземних студентів, формування комплексу нових, нетрадиційних для них навичок і знань;
- варіювання складу академічних груп і навчально-творчих угруповань – інтернаціональних, мононаціональних;
- цілеспрямована організація навчально-комунікативних ситуацій, занять у малих навчальних і творчих групах, до яких включалися студенти з різних країн;
- консультативна допомога куратора щодо вирішення актуальних питань організаційно-навчального та комунікативного характеру;
- розробка багатомовленнєвого словника з розділами: музична ерудиція (китайсько-російсько-український), музично-теоретичні поняття й терміни (китайсько-російсько-український, частково – італійський), а також специфічні музичні терміни й поняття (китайсько-російсько-українсько-італійський);
- застосування інтерактивних методів навчання – виконання завдань у малих групах, включення в рольові ігри, застосування елементів

- педагогіки творчості, організація дискусій у навчальній та позанавчальній діяльності, проведення студентського конкурсу на кращий інваріант інтерпретаційно-виконавського плану хорових творів;
- самостійна підготовка іноземними студентами тематичних презентацій і доповідей з історії китайського музичного й хорового мистецтва на семінарських заняттях із музично-історичних дисциплін, хорознавства, методики музичного виховання;
 - організація самостійних диригентсько-практичних занять майбутніх фахівців із вокально-хоровим колективом, репертуар якого відзначається широкою стильовою палітрою та включає твори з національної спадщини студентів, що беруть участь у його діяльності;
 - розробка методичних рекомендацій для іноземних студентів з основ педагогічного менеджменту й керівництва творчим колективом, практичне оволодіння сучасними способами організації реклами, презентації та популяризації діяльності творчого колективу;
 - застосування сучасних інформаційно-комунікативних технологій і ТСО в навчальному процесі, спрямованих на засвоєння студентами новітніх засобів організації навчально-пізнавальної та творчої роботи;
 - здійснення тренінгів задля вдосконалення лідерських якостей, емоційно-вольових властивостей, навичок спілкування, здатності до рефлексії, концентрації творчої уваги та саморегуляції майбутнього керівника хоровим колективом;
 - включення китайських студентів у активні форми позанавчальної музично-творчої, культурно-розважальної, концертної діяльності.

Задля перевірки ефективності зазначених методичних засобів підготовки майбутніх керівників хорових колективів було заплановано експериментальну роботу зі студентами-іноземцями, що впроваджувалася протягом 2010–2014 років.

Констатувальний експеримент здійснювався на засадах розробленої діагностики рівня підготовленості майбутніх фахівців за критеріями, що відбивали сутність підготовки студентів до виконання головних функцій керівника сучасним хоровим колективом і відповідали структурі його діяльності.

Першим критерієм було визначено сформованість здатності студентів до диригентсько-творчої діяльності. Його показниками слугували: володіння студентами диригентсько-мануальною технікою; здатність до самостійної художньої інтерпретації хорового твору; виконавсько-диригентський артистизм.

За другим критерієм – сформованість у студентів здатності до методично-формуальної діяльності, – показниками виступили: здатність студентів стимулювати вмотивованість членів хору до занять і концертно-хорової діяльності; володіння методикою формування вокально-хорових навичок; володіння методикою підготовки колективу до натхненного виконавства.

За третім критерієм – сформованість здатності студентів до організаційно-управлінської діяльності, відбувалися за такими показниками: здатність до організаційно-виховної діяльності (стимуляція мотивації, формування колективної свідомості); до менеджерсько-прогностичної діяльності (сприяння самореалізації й розвитку хорového колективу); ступінь прояву позитивних особистісних властивостей організаційно-керівного спрямування, важливі в співробітництві з творчим колективом.

Аналіз отриманих даних дозволив встановити, що 3,31 % респондентів експериментальної групи (ЕГ) та 3,16 % з контрольної групи (КГ) характеризувалися високим рівнем підготовки до керівництва хорowymi колективами. Ці студенти відрізнялись ерудованістю в галузі історії музичного мистецтва та хорознавства, впевнено володіли диригентсько-мануальною технікою, проявляти натхненність і артистизм у втіленні художньо-образного змісту твору, уміння самотійно аналізувати хорovu партитуру й готувати її до розучування з хорovým ансамблем, розробляти індивідуальний виконавсько-інтерпретаційний план; ці студенти також були здатні спілкуватися з хором із позитивним настроєм, домагатися захопленості та творчої дисципліни в роботі з колективом, формувати в співаків вокально-хорові навички, використовувати широкий комплекс різноманітних засобів отримання професійно значущої інформації та використовувати її в навчальному процесі, застосовувати сучасні технічні засоби з метою популяризації хорového мистецтва.

14,94 % респондентів з ЕГ та 14,77 % з контрольної групи (КГ) було віднесено до достатнього рівня. Ці студенти впевнено володіли навчальним матеріалом із комплексу фахових дисциплін, майже безпомилково виконували хорові партії та диригували підготовленим репертуаром, у цілому адекватно характеризували твори й обирали засоби хорОВОЇ виразності, достатньо ясно й чітко визначали головні помилки у вокальному інтонуванні хористів, за деяким винятком уміли утримували увагу колективу співаків, досягати позитивних зрушень у роботі з ними над вокальним інтонуванням, охоче й уміло використовували більшість інформаційно-комунікативних засобів і ТЗН, запропонованих експериментатором.

Значна кількість студентів – 39,15 % в ЕГ та 38,58 % у КГ була віднесена до задовільного рівня підготовки до керівництва хорowymi колективами. Вони продемонстрували неповний обсяг фахових знань, не досить упевнене володіння навичками диригування, часткові навички орієнтації в структурі твору, не були здатні визначати повний комплекс засобів виконавської виразності, у роботі з хорovým ансамблем були невпевненими й неточними у своїх зауваженнях щодо вокальних навичок хористів, що знижувало їх авторитет і дисципліну співаків, володіли незначною часткою ТЗН та інформаційно-комунікативних засобів.

До низького рівня було віднесено 47,24 % респондентів ЕГ та 43,49 % у КГ. Вони характеризувались обмеженим обсягом фахових знань,

невпевненим володінням диригентських навичок, недостатньо орієнтувались у структурі твору, неадекватно визначали засоби виконавської виразності, в роботі з хоровим ансамблем часто губились, робили невірні зауваження щодо вокального інтонування, що заважало утриманню уваги та дисципліни співаків, практично не володіли ТЗН та інформаційно-комунікативними засобами.

Порівняльна характеристика результатів констатувального та заключного зрізів дозволила виявити динаміку змін щодо рівнів підготовки студентів до керівництва хоровими колективами. Було встановлено, що високого рівня в ЕГ досягло на 7,41 % респондентів більше, ніж у КГ; на 22,05 % більше в ЕГ, ніж у КГ, стало випробовуваних, які досягли достатнього рівня; на 11,32 % менше студентів ЕГ, ніж у КГ, було віднесено до задовільного рівня; на низькому рівні в ЕГ залишилося на 18,14 % студентів менше.

Таким чином, порівняння даних констатувального та заключного діагностичних зрізів показало, що навчання на засадах схарактеризованих вище педагогічних умов та застосованого комплексу організаційних форм і методів сприяло підвищенню ефективності підготовки іноземних студентів до керівництва хоровими колективами.

Висновки. Отже, сучасний стан розвитку світового хорового мистецтва вимагає від хорового диригента не тільки власної професійної майстерності, уміння навчати й виховувати хоровий колектив, а й навичок організаційно-менеджерського та керівного спрямування. Урахування цих вимог дозволило визначити зміст діяльності керівника хорового колективу в єдності виконавсько-творчої, методико-формульованої та організаційно-керівної функцій.

Головними функціями керівника сучасного хорового колективу було визнано диригентсько-виконавську функцію, навчально-формульовану функцію, організаційно-прогностичну функцію. Відповідно до цих функцій структура підготовки хорового диригента була визначена в єдності компонентів: виконавсько-творчого, методико-формульованого, організаційно-керівного.

Педагогічними умовами ефективності навчального процесу визначено здійснення психолого-педагогічного супроводу студентів у період їхньої адаптації до навчання в іноземному ВНЗ; організація навчального процесу з урахуванням стану попередньої фахової та мовленнєвої підготовки іноземних студентів і специфіки їх майбутньої фахової діяльності; навчання на високому рівні оснащеності сучасними методиками й навчальними засобами, відповідно до актуальних досягнень сучасної педагогічної науки, ТЗН та музично-творчої практики; цілеспрямоване формування особистісних властивостей майбутнього керівника хорового колективу в єдності його мотиваційної сфери, особистісних емоційно-вольових і комунікативних властивостей.

Головними організаційними формами й методами, спрямованими на підготовку іноземних студентів як майбутніх керівників хорових колективів, стали організаційно-методичні заходи, спрямовані на полегшення їх адаптації до навчання в іноземній країні, розробка варіативного методичного забезпечення, зокрема – адаптованих до мовленнєвих можливостей респондентів методичних рекомендацій з основ педагогічного менеджменту, застосування сучасних інформаційно-комунікативних технологій і ТСО, доповнення навчального матеріалу знаннями з національно-культурної спадщини в галузі китайського музичного мистецтва, організація самостійних диригентсько-практичних занять із хором китайських студентів, залучення до тренінгів, спрямованих на вдосконалення особистісно-організаційних та управлінських властивостей майбутнього керівника хоровим колективом, включення в активні форми позанавчальної музично-творчої, культурно-розважальної, виконавсько-концертної діяльності.

Результати експериментального досвіду підтвердили ефективність зазначених педагогічних умов і методичних засобів, застосованих в експериментальній роботі з підготовки іноземних студентів до керівництва хоровими колективами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М. : Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
2. Гордийчук М. М. История украинской музыки / М. М. Гордийчук, О. Г. Костюк. – Киев, 1989. – 451 с.
3. Лінь Хай. Методичні засади диригентсько-хорової підготовки студентів до роботи в школах Китаю та України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лінь Хай. – К., 2007. – 19 с.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Пигров К. Руководство хором / К. Д. Пигров. – М., 1964. – 220 с.
6. Селезнева Н. О. Професіоналізм хормейстера. Психологічний та культурно-історичний аспекти : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 / Наталя Олексіївна Селезньова. – Одесса, 2004. – 18 с.
7. Чесноков П. Г. Хор и управление им : учебное пособие / П. Г. Чесноков. – М., 1961. – 240 с.
8. Чжай Хуань. Методика формування творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом : автореф. дис. ... кад. пед. наук : 13.00.02 / Чжай Хуань. – Київ, 2011. – 18 с.
9. Шамина Л. Работа с самодеятельным хоровым коллективом / Л. В. Шамина. – М. : Музыка, 1988. – 174 с.

РЕЗЮМЕ

Ма Сюй. Опыт подготовки иностранных студентов – будущих руководителей хоровых коллективов в высших учебных заведениях Украины.

В статье представлены данные научно-теоретического исследования и результаты экспериментальной подготовки китайских студентов к руководству хоровыми коллективами. В основе разработанной методики лежат достижения

украинской системы дирижерско-хорового образования и учет требований мировой практики к компетентности руководителя современного хорового коллектива.

Выделены основные функции руководителя хора, к которым отнесены дирижерско-исполнительская функция, отражающая владение специалистом дирижерскими навыками как средством отражения музыкально-художественной идеи до слушателей; учебно-формирующая функция, связанная с подготовкой певцов хорового коллектива к исполнительской деятельности; организационно-прогностическая функция, направленная на обеспечение условий деятельности хора и перспектив его развития, выявлены педагогические условия эффективной подготовки иностранных студентов к профессиональной деятельности руководителя хорового коллектива.

Охарактеризован комплекс организационных форм и методов, используемых в экспериментальной методике. В их числе – психолого-педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов к обучению; разработка вариативных программ и методических рекомендаций по организации самостоятельной работы, освоению основ менеджмента в области культуры и искусства; применение в учебном процессе современных информационно-коммуникативных технологий и ТСО; тренинги по совершенствованию личностных, профессионально значимых качеств будущего руководителя хорового коллектива.

Освещены результаты экспериментальной работы, подтверждающие эффективность предложенных методов и форм подготовки иностранных студентов к руководству хоровыми коллективами

Ключевые слова: *управление хором, функции руководителя хорового коллектива, студенты-иностранцы, педагогические условия, методы подготовки руководителей хоровых коллективов.*

SUMMARY

Ma Xu. Experience in training foreign students as the future leaders of choirs in the higher educational institutions of Ukraine.

This paper presents the material of the fundamental research results of pilot choir's direction training given to the Chinese students. This methodology has been developed following the achievements of the Ukrainian educational system for choir conductors and directors as well as taking into consideration the global practice requirements to the competences of the leader of a modern choir.

The main functions of the choir's director are explained especially: performance a creative function reflecting the conducting skills; a methodical formative function relating to the task of the singers training for choral performance; a managing function aimed at creating favourable conditions for choir activities and prospects for its development.

There are the special didactical conditions for the most successful progress in the education of the professionals, the set of the methodical tools usable by the experimental methodology. They are the psycho-pedagogical support of adaptation of foreign students to learn; development of variable programs and guidelines for the organization of independent work, mastered the basics of management in the field of culture and art; application in the educational process of modern information and communication technologies and training equipment in education; training to improve personal, professionally significant qualities of the future head of the choir; the emotional-volitional capacity, skills, self-regulation, behavioural improvisation, artistry of the future choir's director; the practical classes for the pilot students' group with choirs and vocal groups having in their repertoire compositions of wide style range including music pieces from the national heritage of the foreign students.

The article offers the results of the experimental activity proving the efficiency of the developed methodology. The author proposes the findings of the above pilot training

program confirming the potency and usefulness of the offered education methods and training forms for the foreign students as the future choir's directors.

Key words: *a choir director, the functions of the head of the choir, foreign students, the pedagogical principles, a task manager, the pedagogical conditions, the methods of preparing the leaders of choirs teaching tools.*

УДК 378.2

Р. В. Миленкова

ДВНЗ «Українська академія банківської справи
Національного банку України»

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ВНЗ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Мета статті полягає в теоретичному аналізі професійно-педагогічної культури викладачів ВНЗ економічного профілю. Представлені результати дослідження здобуті за допомогою таких методів, як аналіз, узагальнення, аналогія, моделювання, педагогічне спостереження, опитування, експертна оцінка. Результатом дослідження виступає опис структурних елементів і їх взаємодії, функцій та основних чинників становлення професійно-педагогічної культури. Практичне значення полягає у можливості педагогічної експертизи професійно-педагогічної культури викладачів відповідно до складових її структури та передбачає в подальшому проведення педагогічного експерименту.

Ключові слова: *професійна компетентність, професійно-педагогічна культура, педагогічна творчість, самовдосконалення, педагогічні цінності, мотивація.*

Постановка проблеми. Дослідження професійної компетентності викладачів економічних вищих шкіл передбачає вивчення й вимірювання її показників за окремими компонентами. Змістові складові педагогічної експертизи професійної компетентності викладачів ВНЗ економічного профілю відповідають її структурі та оцінюються за такими компонентами: педагогічна техніка, педагогічна майстерність, професійно-педагогічна культура викладача, науково-дослідна діяльність викладача. Отже, постає необхідність ґрунтовного теоретичного розкриття кожного з цих компонентів, зокрема професійно-педагогічної культури.

Не підлягає сумніву той факт, що сучасні соціальні замовлення спрямовані на підготовку економістів із високим рівнем професійної культури, фахівців, які володіють новітніми методами управління, здатних ефективно застосовувати сучасні технології у своїй професійній діяльності, широко аналізувати ситуацію та виважено приймати оптимальне рішення, навіть при обмеженості часового й інформаційного ресурсу. Лише за наявності професійно-педагогічної культури викладача можлива підготовка таких професіоналів.

Аналіз актуальних досліджень. У джерел створення теоретичної платформи дослідження професійної культури стояли М. Вебер, Е. Дюркгейм, О. Конт, Т. Парсонс, Г. Спенсер. Значним вкладом у вивчення механізмів функціонування професійної культури є концепція соціального й культурного капіталу П. Бурдьє.

У дослідженнях низки авторів позначені різні теоретичні підходи до формування професійної культури фахівця. Приміром, загально-філософський підхід розкриває закономірності формування професійної культури, конкретно-науковий – описує особливості її становлення. Соціально-психологічний підхід характеризує соціальні функції, умови й механізми дії особистісної культури фахівців у суспільному житті, конкретно-соціологічний – вирішує конкретні завдання з урахуванням суспільної цінності професії, антропологічний – надає смислу професійній культурі в соціальній системі.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі професійно-педагогічної культури викладача як складової його педагогічної компетентності.

Дослідження здійснюється за допомогою таких **методів**, як аналіз, узагальнення, аналогія, моделювання, педагогічне спостереження, опитування, експертна оцінка та інші.

Виклад основного матеріалу. Дослідити феномен професійно-педагогічної культури уявляється нам можливим завдяки аналізу таких складових: загального поняття «культура» як категорії, професійного й педагогічного.

Слово «культура» – латинського походження (*cultura*) й спочатку мало значення «обробка» (від *cultum*) – спершу ґрунту, потім у широкому розумінні, вплив на природу, вплив на людину.

Культура є феноменом одночасно соціальним і особистісним. В. Кутирєв зазначає, що культура виникає власне тоді, коли афективно-нормативне регулювання життєдіяльності колективу (табу, тотеми) змінюється на нормативно-раціональне регулювання стосунків окремою людиною. Поведінку починає визначати внутрішній світ особистості – релігійна віра, мораль, почуття провини, розуміння добра, зла, особистого покарання. Особистість і культура виникає тоді, коли людина сама відповідає за себе [6, 22].

Серед різних підходів до тлумачення культури особистості цікавим бачиться наступне. «Культура – це форма самодетермінації індивіда в площині особистості, форма самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення; тобто культура – це форма вільного вирішення та перевірення своєї долі у свідомості її історичної та всезагальної відповідальності [1, 289]. Відповідальність за власні вчинки є однією з важливих детермінант рівня загальної та професійної культури особистості, особливо нині, коли наслідки діяльності окремої людини можуть набувати глобального характеру. Актуальність цієї проблеми підтверджується дослідженнями багатьох учених [1; 3; 7].

Теми відповідальності в контексті культури торкається П. Козловські стверджуючи, що за ідеєю культури як мудрого й бережливого ставлення до навколишнього світу приховується думка: нам необхідно з максимальною можливою делікатністю й обережністю враховувати побічні дії наших знань і вчинків, а також взаємодію наших цілей із цілями інших

[2, 13]. В. Віндельбанд, вивчаючи особистість, вважав, що людина, яка є носієм культури, набуває моральної, логічної, а також естетичної совісті. С. Кримський також говорить про відповідальність за наслідки розумової діяльності, визначаючи цю якість як «моральний інтелект» [5, 230]. Тож, узагальнюючи численні погляди на культуру особистості, можна зробити висновок, що відповідальність є невід'ємною її складовою.

Відповідальність як необхідна якість професійної культури виявляється завдяки проявам загальної культури особистості, але також передбачає вміння мислити критично. Дане судження підтверджує думка С. Чукот про те, що «істинно культурна людина не піддається повсякденності, а будучи вільною, пристосовується до неї, змінює чи відкидає її. Виходячи з вибраної людиною поведінки, можна стверджувати, що культура в певному сенсі її гуманізує чи дегуманізує. Хто фанатично дотримується звичаю чи сліпо сприймає нововведення, являє собою приклад поклоніння моді чи прихильності минулому. Культура підкоряє таких людей і панує над ними. У цьому разі соціальний фактор, яким є культура, руйнує справжню гідність людини» [9, 48].

Науково доведено, що становлення особистості відбувається протягом усього життя й залежить від численних факторів внутрішнього та зовнішнього характеру. Соціально-економічні зміни, які останнім часом відбуваються у світі, примушують особистість жити в системі рухливих координат, де все менше значення мають культурні надбання минулого.

Такі зміни, безумовно, стосуються та ставлення суспільства до культури. Учені звертають увагу на те, що існує помилкове прагнення до визначення раз і назавжди контурів культури. Забувати про реальність або зневажати її еволюцію, на погляд ученого, є ризикованим. Культура є динамічною системою та відображує в собі особливості людського буття на певному етапі розвитку суспільства.

Нами було досліджено змістові зміни в понятті сучасної культури. Філософська думка визначає нашу епоху як епоху постмодерну, для якої характерна переоцінка цінностей, беззмістовність, безідеологічність, стирання грані добра та зла, неприйняття старих стереотипів мислення. У зв'язку з цим змінюються погляди на культуру.

У часи світоглядної кризи епохи постмодернізму культура з найкращими її надбаннями та здатністю до змін і нових надходжень (як будь-яка відкрита система), може стати тим засобом, який забезпечить гармонійний розвиток людства в майбутньому. М. Тевене помічає, що в критичні періоди саме культура приходить на допомогу або рятує під час стрибків у невідоме [9, 17]. Саме потреба в культурі людської діяльності формує зацікавленість такими видами (аспектами) культури, як правова, естетична, професійна.

Зосередимося на професійно-педагогічній культурі викладачів і розглянемо її як елемент загальної культури особистості. Концептуальною

основою розгляду культури в нашому дослідженні було прийнято думку В. Андрущенко про те, що змістом існування культури є «розвиток людини як суспільної істоти, тобто вдосконалення її творчих сил, потреб, здібностей, форм спілкування тощо».

Таким чином, *удосконалення та самовдосконалення* є необхідною рисою професійно-педагогічної культури. Діяльність у цьому напрямі розвиває такі якості особистості, як здатність бачити причини успіхів і невдач у самому собі, адекватна самооцінка, уміння й навички навчання та цілепокладання. Формування готовності до самоосвіти та ціложиттєвого навчання викладачів передбачає озброєння технологіями засвоєння нових знань (когнітивний і гностичний компоненти), формування такого світогляду, який забезпечує постійне самовдосконалення (філософський) та сприяння розвитку емоційно-вольової сфери (психологічний).

Самовдосконалення особистості відбувається не тільки за рахунок самоосвіти, а також за рахунок самовиховання, що спрямоване на підвищення власних моральних, культурних і професійних якостей. Акмеологічна модель алгоритмів саморозвитку полягає в актуалізації потреб в особистісному та професійному самопізнанні з метою особистісно-професійного зростання; ознайомленні з основними засобами психологічної самодіагностики та засвоєнні їх; формуванні професійних і гуманістичних ціннісних установок, еталонів та норм до об'єктів і суб'єктів професійної діяльності; розвитку підсистем професіоналізму діяльності й особистості; рефлексії професійної діяльності та особистісно-професійних якостей; формуванні потреби у професійному самовдосконаленні.

Іншою необхідною ознакою професійно-педагогічної культури вбачається нам *здатність викладача до педагогічної творчості*. У дослідженні І. Гілевої представлено дані про те, що наявність у системі цінностей фахівця творчості впливає на рівень його професіоналізму. Взаємозалежність цих категорій зумовлюється такими обставинами:

- усвідомлення та прийняття творчості як цінності змінює людину порівняно із собою вчорашнім і відкриває нові можливості, чим сприяє підвищенню професіоналізму;
- захопленість роботою, самореалізація у професії виводять фахівця на більш високий рівень професійного становлення, адекватним якому стають нові цінності.

Таким чином, *усвідомлення цінності власної професії* та її значення також є ознакою професійно-педагогічної культури та умовою підвищення її рівня.

Вплив на мотиваційно-ціннісну сферу особистості починається з індивідуально-психічної діагностики, аналізу прогресивних змін, виявлення значущих факторів впливу та реалізовано у формуванні, розвитку, корекції особистісних утворень. Таким чином, вплив на цінності й мотивацію

можливий тільки за умов індивідуального підходу та може здійснюватися за такими групами рівнів існування: загальнокультурні, професійно-групові, індивідуально-особистісні.

Внутрішня індивідуальна мотиваційна система є результатом усього життєвого досвіду особистості та, як правило, є стабільним утворенням, що виявляється в різноманітних ситуаціях. Така мотивація потребує виявлення, аналізу, рефлексії та можливої корекції чи самокорекції щодо життєвої стратегії особистості.

Зовнішнє середовище, яке впливає на мотиваційно-ціннісну сферу викладачів, визначається соціально-психологічним кліматом ВНЗ, сфери освіти в цілому.

Безперечно, професійно-педагогічна культура викладача існує саме в контексті педагогічної діяльності у вишах та її специфіки. Вона передбачає:

- формування в особистості викладача образу сучасного педагога з високим рівнем загальної культури та морально-етичних якостей;
- приєднання до норм, установок, цінностей і традицій професійного середовища педагогічної діяльності;
- формування вмінь критичної оцінки та прогнозування соціальних наслідків власної професійно-педагогічної діяльності.

Педагогічна діяльність передбачає наявність непохитних *моральних якостей*, і ми погоджуємося з думкою Г. Селевка про те, що вони засновуються на «розумінні та засвоєнні моральних цінностей, які складають сучасну загальнолюдську мораль. Цінності ці – свобода, демократизм, гідність, честь, відповідальність, совість, сором, любов, доброта, екологічна культура, космічна свідомість, віра, воля, добродійність».

Розвиток морально-естетичної культури індивіда веде до її найвищого рівня – соціально-духовних форм: самореалізації (найвищі рівні соціалізації, сполучення індивідуального й суспільного, толерантність, комунікативність, професіоналізм) та найвищих форм свідомості (громадянське, екологічне, планетарне, ноосферне)» [8, 32]. Згідно з психологічним принципом єдності свідомості та діяльності, самосвідомість особистості є регулятором її дій і поведінки. Завдяки самосвідомості людина може проектувати свій розвиток на основі уяви про власне «Я» та ставлення до нього. Складовою «Я-концепції» кожної особистості є уявлення про себе як про фахівця (високий рівень загальної освіти; професіоналізм, глибокі фахові знання й уміння; морально-етична та психологічна стабільність).

Ефективне функціонування викладачів у сучасних умовах професійної діяльності передбачає також дотримання вимог корпоративної педагогічної культури. Тому доцільним вбачається приєднання до норм, установок, цінностей і традицій професійного середовища у ВНЗ.

Професійна культура ідентифікується, передусім, професійною групою, автентичність якої вона забезпечує. Традиційно, професійна

культура являє собою сукупність норм, правил і моделей поведінки людей, соціальних теоретичних знань і практичних умінь, пов'язаних із конкретним видом праці [4, 57].

А під професією в сучасному контексті розуміють не стільки окремий вузький вид діяльності, скільки широку групу спеціалізованих видів діяльності, об'єднаних загальними задачами, що виконуються в соціальній системі. Отже, професійна культура забезпечує унікальний спосіб конструювання реальності професійної діяльності представниками певної професії. При цьому професійна культура є органічною частиною загальної соціальної культури [10].

Таким чином, професійно-педагогічна культура викладача, розкривається в таких характеристиках:

- умотивованість викладачів до знань і розробки інноваційних педагогічних підходів;
- націленість на результат; робота в колективі;
- прагнення досягти високого професіоналізму;
- можливість спілкування з колегами на науково-практичних семінарах, виставках, конференціях (поза роботою);
- свобода висловлювання думок; свобода професійно-педагогічної творчості.

Основні *функції* професійно-педагогічної культури, на наш погляд, такі: регулятивна, яка визначає важливу роль педагогічної діяльності в розвитку суспільства та його соціальних інститутів; ціннісно-нормативна, що дає оцінку явища в галузі освітньої діяльності; комунікативна, яка передбачає спілкування та обмін досвідом з інновацій і технологій навчання; соціалізаторська, що розглядає професійно-педагогічну культуру крізь призму суспільних цінностей; прогностична, яка передбачає вивчення та прогнозування можливих наслідків освітньої діяльності в педагогічній галузі; інтеграційна, що поєднує інші різновиди культури в єдину культуру особистості.

На формування професійно-педагогічної культури викладачів впливають такі узагальнені чинники: особливості педагогічної професії; загальна культура й мотивація особистості; рівень освіти, отриманий професійно-педагогічний досвід; ступінь залученості викладача до наукової діяльності тощо.

Особливо варто відзначити серед чинників становлення професійно-педагогічної культури викладача професійно-освітню культуру вищого навчального закладу, який формує окрему корпоративну культуру діяльності педагогів, зокрема з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності випускників – економічної.

Висновки. Отже, професійно-педагогічна культура викладача – це складова його загальної культури, яка становить систему цінностей, знань, норм, умінь і навичок щодо здійснення науково-педагогічної діяльності,

що формуються або розвиваються в особистості впродовж педагогічної освіти та практики й забезпечують за певних умов реалізацію науково-педагогічного потенціалу у професійній діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок передбачають дослідження інших компонентів педагогічної компетентності викладачів і проведення педагогічного експерименту з її формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век [Текст] / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
2. Козловски П. Культура постмодерна: Общественно-культурные последствия техн. Развития [Текст] : пер. с нем. / П. Козловски. – М. : Республика, 1997. – 240 с.
3. Колесов М. С. Человек и культура: Философские размышления [Текст] / М. С. Колесов. – К. : Издательство общества Знание Украины, 1991. – 48 с.
4. Кравченко А. И. Культурология : учебное пособие для вузов, 3-е изд. / А. И. Кравченко. – М. : Академический проект, 2002. – 496 с.
5. Кримський С. Б. Запити філософських смислів [Текст] / С. Б. Кримський. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
6. Кутырев В. А. Культура и технология: борьба миров / В. А. Кутырев. – М. : Прогресс – Традиция, 2001. – 240 с.
7. Професійно-педагогічна компетентність викладачів ВНЗ економічного профілю : монографія / Р. В. Миленкова, Л. С. Отрощенко ; ДВНЗ «УАБС НБУ». – Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2014. – 86 с.
8. Селевко Г. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] : в 2 т. Т. 1. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
9. Чукот С. А. Генеза духовної культури: управлінський вимір [Текст] : монографія / С. А. Чукот. – К. : Вид-во УАДУ, 1999. – 256 с.
10. Weinert F. E. Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit / F. E. Weinert. – Basel, 2001. – S. 25.

РЕЗЮМЕ

Миленкова Р. В. Професионально-педагогическая культура преподавателя экономического вуза как компонент его профессиональной компетентности.

Цель статьи заключается в теоретическом анализе профессионально-педагогической культуры преподавателей вузов экономического профиля. Представленные результаты исследования добыты с помощью таких методов, как анализ, обобщение, аналогия, моделирование, педагогическое наблюдение, опрос, экспертная оценка. Результатом исследования выступает описание структурных элементов и их взаимодействия, функций и основных факторов становления профессионально педагогической культуры. Практическое значение заключается в возможности педагогической экспертизы профессионально-педагогической культуры преподавателей в соответствии с составляющими ее структуры и предусматривает в последующем проведение педагогического эксперимента.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессионально-педагогическая культура, педагогическое творчество, самоусовершенствование, педагогические ценности, мотивация.

SUMMARY

Mylenkova R. Professional and pedagogical culture of the teacher of economic high school as the component of his professional competence.

The purpose of the article is the theoretical analysis of professional and pedagogical culture of economic students' teachers. The presented results of the research are obtained by such methods as an analysis, generalization, analogy, design, pedagogical supervision, questioning, expert estimation. The description of the structural elements and their interrelation comes forward a research result, the functions and the basic factors of becoming professional pedagogical culture. A practical value lies at the possibility of pedagogical examinations of professional and pedagogical culture of the teachers in accordance with the constituents of its structure and foresees the leadthrough of the pedagogical experiment.

Such generalized factors as specific features of the pedagogical profession; general culture and motivation of a personality; the level of education, the professional pedagogical experience; the level of teachers' scientific activity influence on forming the professionally pedagogical culture of the teachers.

Consequently, professional and pedagogical culture of a teacher is a constituent of his general culture, which makes the system of values, knowledge, norms, abilities and skills, in relation to realization of scientific pedagogical activity, that is formed or developed in a personality during his pedagogical education and practice and provides at certain terms realization of scientific pedagogical potential within professional activity.

The basic functions of professional and pedagogical culture, in our view, are such as: regulative which determines the important role of pedagogical activity in the development of society and its social institutions; value-normative, which gives the estimation of the phenomenon in the sphere of educational activity; communicative which foresees intercourse and exchange experience from innovations and technologies of studies; socializing, which examines professional pedagogical culture through the prism of public values; prognostic which foresees a study and the results of pedagogical activity.

Particularly noteworthy among the factors of professional and pedagogical culture of a teacher professional and academic culture of the university, which forms a separate corporate culture of teachers, including specific future careers of graduates – economic.

Key words: professional competence, professional and pedagogical culture, pedagogical creativity, self-perfection, pedagogical values, motivation.

УДК 378.14

Ю. В. Орел-Халік, С. Є. Трегуб

Запорізький державний медичний університет

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ У ПОЗААУДИТОРНИЙ ЧАС

У статті проаналізовано значущість розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутніх медичних працівників у позааудиторний час, визначено цілі та завдання самостійної пізнавальної діяльності студентів, здійснено аналіз науково-методичного комплексу та методів перевірки самостійної пізнавальної діяльності студентів медичного профілю, які спрямовані на підвищення когнітивного рівня культури фахового мовлення майбутніх медичних фахівців шляхом активізації відповідних теоретичних і практичних знань і усунення недоліків мовного характеру.

Ключові слова: самостійна пізнавальна діяльність, культура фахового мовлення, самосвідомість, метод дискусії, саморозвиток.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство потребує конкурентоспроможних фахівців, головною характеристикою яких повинна стати професійна компетентність, цілеспрямованість, розвинена система моральних цінностей, творчий підхід до виконання професійних функцій і бажання самовдосконалюватися. Майбутні фахівці повинні оволодіти навичками самостійно здобувати певні додаткові знання й упроваджувати їх у практичну діяльність. Усе це ускладнює процес навчання у виші, одночасно допомагає майбутньому фахівцеві піднятися на більш високий професійний рівень, що дозволить йому більш компетентно вирішувати професійні завдання в майбутньому.

Згідно з «Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» – самостійна пізнавальна діяльність студента є основним засобом оволодіння додатковим навчальним матеріалом у вільний від обов'язкових навчальних занять час [2].

Самостійна пізнавальна діяльність студента дозволяє йому не лише сформувати вміння самостійно вибирати шляхи отримання знань, а й вдосконалити навички користування першоджерелами, робити аналіз і оцінку результатів своєї роботи.

Пізнавальна діяльність студентів багато в чому залежить від діяльності викладачів, які повинні сприяти розвитку нестандартного мислення, потягу до нового, креативності в майбутній професійній діяльності. Особливого значення набуває розвиток наукової діяльності студентів, який є запорукою постійного самовдосконалення майбутніх фахівців.

Аналіз актуальних досліджень. Активізація пізнавальної діяльності студентів була й залишається найбільш актуальною проблемою педагогіки та психології. Про необхідність розвитку в особистості пізнавальної діяльності підкреслюють у своїх наукових працях багато вітчизняних і зарубіжних психологів і педагогів А. Архипов, Н. Беляєва, В. Бондаревський, Л. Божович, Ш. Ганелін, І. Гоман, В. Давидов, Н. Дайрі, Р. Ігнатова, М. Левіна, В. Лозова, А. Матюшкін, М. Морозов, А. Остапенко, В. Паламарчук, Л. Фрідман, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін. Більшість із них розглядають пізнавальну діяльність як джерело самостійного здобуття знань, що підвищує інтенсивність розумової роботи, мобілізує увагу, знімає втому та сприяє підвищенню якості засвоєваних знань, їх розширенню й поглибленню.

Підтримуючи точку зору таких дослідників, як Т. Шамова, Р. Черкасов та М. Скаткін, ми вважаємо, що сутність пізнавальної діяльності студентів необхідно розглядати і як ціль діяльності, і як засіб її досягнення, і як результат. У сучасному освітньому процесі активізація самовдосконалення студентів повинна відігравати домінуючу роль. Необхідними умовами цього процесу є:

- зусилля педагогів, спрямовані на розвиток мотиваційної сфери діяльності (розвиток пізнавальної активності; активізація розумових здібностей; бажання поширити знання за межі навчальної програми);
- творча активність студентів.

Самостійна пізнавальна діяльність студентів активізується лише за умов професійного спрямування навчальної дисципліни. Поєднання інтересу до майбутньої професійної діяльності та до навчальної дисципліни сприяє саморозвиткові особистості, дозволяє підвищити рівень самонавчання та творчої активності студентів, забезпечує подальше професійне зростання майбутнього фахівця. Цінність формування знань і вмінь у межах навчального процесу звужує можливості професійного розвитку майбутнього фахівця порівняно з цінністю набуття ним навичок переходити від знання до знання, від уміння до вміння і, тим паче, цінності формування особистісних та професійних якостей, що забезпечать його саморозвиток і самовдосконалення не тільки в навчальному процесі, а й у подальшій професійній діяльності.

Таким чином, ми бачимо протиріччя між традиційною фаховою підготовкою у виші та необхідністю впровадження в освітній процес нових форм і методів навчання, спрямованих на активізацію самостійної пізнавальної діяльності майбутніх фахівців.

Мета статті – проаналізувати розвиток пізнавальної діяльності майбутніх медиків в позааудиторний час на кафедрі іноземних мов Запорізького державного медичного університету.

Виклад основного матеріалу. Завдання навчальних закладів медичного профілю полягає в тому, щоб майбутні медичні фахівці оволоділи конкретною сумою знань, необхідних для роботи за обраним фахом [3, 71] та усвідомили шляхи подальшого розвитку своєї професійної діяльності, вміли активно й ефективно впливати на цей процес.

Бути компетентним фахівцем – означає застосовувати отримані знання та досвід відповідно до конкретної ситуації: розуміти сутність проблеми, уміти вирішувати її практично, тому фахову компетентність розглядають як особливий тип предметно-специфічних знань і вмінь, що дозволяють ухвалювати ефективні рішення [1, 215]. Зазначимо, що професійна компетентність медичного працівника визначається не лише дидактичними принципами й технологіями, спрямованими на засвоєння знань і вмінь у процесі професійної медичної підготовки й формування елементів професійного мислення, а й залежить від рівня сформованості його комунікативної культури.

Велике значення у професійній діяльності медиків набуває вміння знайти інформацію, правильно її використати, обмінятись, а значить – уміння спілкуватися, це складова професійної підготовки медичних працівників.

У сучасних умовах на курс гуманітарних дисциплін відведено незначну кількість годин, що, у свою чергу, ускладнює процес фахової комунікативної підготовки майбутніх медичних працівників, бо, як відомо, формування культури мовлення – не тільки лінгвістичне, а й психологічне, естетичне та етичне явище. Поглибити знання студентів у фаховій комунікативній сфері можливо завдяки самостійній пізнавальній діяльності в позааудиторний час.

Самостійна пізнавальна діяльність – це спеціальна форма організації навчання, яка має конкретну, передбачувану мету: удосконалити та поглибити фахові комунікативні знання й уміння студентів, створивши комфортні умови, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Цілі та завдання самостійної пізнавальної діяльності студентів:

- розширення пізнавальних можливостей студентів, зокрема у здобуванні, аналізі та застосуванні інформації з різних джерел;
- можливість перенесення отриманих умінь, навичок і способів діяльності на різні предмети та професійну діяльність медиків;
- формування глибокої внутрішньої мотивації.

Однак, самостійна пізнавальна діяльність не може виникнути без постійної взаємодії викладачів і студентів, де вони виступають рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Більше того, незважаючи на те, що ми говоримо про самостійну пізнавальну діяльність студентів, вона повинна бути ретельно спланована. **Організація вищезазначеного процесу** передбачає розробку науково-методичного комплексу для самостійної пізнавальної діяльності студентів.

У цей комплекс необхідно включити:

- державний стандарт освіти, складовою якого є освітньо-кваліфікаційна характеристика;
- навчальну програму та тематичний план, згідно з якими студенти опановують теоретичний матеріал, моделюють життєві ситуації, використовують рольові ігри, спільно вирішують проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації;
- методичні рекомендації для студентів із питань самостійного опрацювання фахової літератури;
- список навчальної, наукової, фахово-монографічної, періодичної та додаткової літератури;
- електронні ресурси, електронні бібліотеки;
- аудіо та відеоматеріали;
- матеріали для самоконтролю.

Вважаємо, що одним із провідних правил організації самостійної пізнавальної діяльності студентів є те, що активна участь у роботі має заохочуватися та перевірятися.

З нашої точки зору, дискусія є найбільш результативним методом перевірки самостійної пізнавальної діяльності студентів, сприяє формуванню комунікативної компетентності, оскільки саме під час дискусії вдосконалюються вміння використовувати різні способи інтегрування інформації, ставити питання, критично осмислювати одержану інформацію, аргументувати власну точку зору та презентувати її, працювати в команді та приймати рішення в екстремальних ситуаціях.

Одним із найяскравіших прикладів впровадження самостійної пізнавальної діяльності студентів на кафедрі іноземних мов ЗДМУ ми вважаємо роботу студентського клубу з формування й розвитку когнітивного та комунікативного аспектів іноземної мови за професійним спрямуванням «Lingua». Саме на засіданнях клубу «Lingua» студенти мають можливість взяти участь у дискусії, підготувавши доповідь, вивчивши сучасні джерела, звернувшись до Internet сайтів.

Організація дискусії потребує певної підготовки, яку можливо поділити на чотири етапи: **пропедевтичний, підготовчий, основний, рефлексія.**

Пропедевтичний етап передбачає забезпечення студентів мовленнєвими формулами для обговорення проблем. Цей етап можна вважати не обов'язковим, оскільки більшість студентів молодших курсів доволі добре володіють іншомовними розмовними моделями, однак зважаючи на те, що деякі студенти мають низький рівень підготовки, ми проводимо стислий тренінг, так званий вводно-корективний курс з англійської лексики та граматики.

Метою **підготовчого етапу** є введення студентів у проблему, що передбачає ознайомлення з новою інформацією або актуалізацію наявних у студентів знань із проблеми. На даному етапі студенти отримують тему наступної дискусії та перелік навчальної, наукової й монографічної літератури, яку вони повинні самостійно опрацювати під час підготовки. У вигляді інформаційної підтримки ми використовуємо читання текстів різноманітного медичного спрямування, прослуховування або перегляд автентичних аудіо-відео матеріалів.

Основний етап – безпосередня організація дискусії, що включає обговорення теми та різних думок студентів.

Етап рефлексії ми організуємо в різні способи: підводимо підсумки дискусії, висловлюємо пропозиції, пишемо тези або статті.

Програма роботи лінгвістичного клубу «Lingua» розрахована на студентів I–II курсів медичного та фармацевтичного факультетів. Актуальність роботи цього клубу обумовлена зростанням суспільного значення іноземної мови в час розбудови демократичної правової держави за умов Європейської інтеграції України. Важливими чинниками є й потреби сьогодення в підвищенні якості філологічної освіченості спеціалістів, необхідність удосконалити рівень мовної/мовленнєвої компетенції сьогоденнього медичного працівника для практичного застосування набутих профілюючих знань у професійній діяльності з урахуванням таких важливих складників, як культура та стилістика мови.

Засідання клубу проводяться один раз на місяць, однак постійно ведеться кропітка підготовча робота, яка передбачає індивідуальне консультування студентів-членів клубу, які протягом відведеного часу готуються до дискусії за темою засідання. Взяти участь у роботі клубу

можуть усі бажуючи, однак одночасно на засідання запрошується не більше 20 осіб.

Під час проведення дискусій та їх обговоренні студенти вчать:

- вправно, аргументовано й грамотно висловлювати власні думки;
- адекватно використовувати мовні одиниці відповідно до ситуації мовлення;
- згідно з літературними нормами вимовляти та вживати фахову лексику;
- вести спонтанну бесіду, яка може містити додаткову розгорнуту інформацію, об'єктивну оцінку почутого (прослуханого) та свою точку зору щодо повідомлення (з її аргументацією чи контраргументацією);
- перекладати, уникаючи явища інтерференції, тексти медичної та фармацевтичної тематики;
- робити повідомлення у вигляді інформації або розгорнутої доповіді на основі прослуханого, побаченого або прочитаного;
- уміти працювати з інформацією;
- розрізняти види тексту за стилістичною належністю, створювати й редагувати власний текст.

Тематичний план роботи клубу «Lingua» передбачає розгляд багатьох тем лінгвістичного, художнього, полікультурного та фахового спрямування, серед них такі (теми наведено вибірково):

1. Зарубіжний досвід формування мовної компетенції у студентів вищих медичних навчальних закладів.
2. Мова як вияв особливостей менталітету нації.
3. Мова як чинник формування людини та професіонала.
4. Мова і мовлення в житті та професійній діяльності людини.
5. Культура мови сучасної молоді.
6. Мовленнєвий етикет медичних працівників в Україні та поза її межами.
7. Взаємозв'язок культури мови та ефективності професійного спілкування.
8. Медична тематика в художніх творах Оноре де Бальзака.
9. Медицина та алхімія у романі Джоан Ролінг «Гаррі Поттер».
10. Медицина і лікарі в художньому тексті.

Студенти беруть активну участь у роботі клубу, ретельно та заздалегідь готуються до засідань. Під пильним наглядом викладачів вони самостійно опрацьовують рекомендовану літературу, таким чином покращуючи свої знання з англійської мови, знайомлячись із зарубіжним досвідом та вдосконалюючи культуру фахового мовлення.

Для студентів старших курсів на кафедрі розроблено та впроваджено спецкурс «*Культура фахового мовлення*», який безпосередньо пов'язаний із проблемами функціонування мови в суспільстві, питаннями підвищення культури усного й писемного фахового мовлення, правилами організації

мовних одиниць залежно від вибору типів мовлення у сфері офіційно-ділової та професійної комунікації.

Кафедра іноземних мов плідно співпрацює з Канадським коледжем англійської мови (Canadian College of English), Ванкувер, Канада. «SMRT English» – це інноваційний і креативний підхід до процесу вивчення іноземної мови з використанням електронних технологій, запропонований викладачами Канадського коледжу. Викладачі кафедри здійснюють курацію роботи цих курсів, де студенти мають можливість поглибити знання професійної лексики, та підготуватися до здачі міжнародних мовних іспитів – TOEFL або IELTS.

Наш університет є учасником проекту «Створення міжрегіональної мережі національних центрів медичної освіти, головним напрямом діяльності яких є впровадження проблемно-орієнтованого навчання із застосуванням віртуальних пацієнтів» (TEMPUS). Ця освітня програма Європейського Союзу підтримує модернізацію системи вищої освіти та створює простір для співпраці у країнах-партнерах ЄС через університетські проекти.

Ті студенти, які завдяки конкурсному відбору здобули право бути учасниками цього міжнародного проекту, повинні досконало володіти фахово-спрямованою іноземною мовою. Саме для них на кафедрі розроблено спецкурс, спрямований на інтенсивне вивчення мови. В основу спецкурсу покладено матеріал, який сприяє поглибленню фахових знань у всіх формах комунікації шляхом засвоєння лексичних, фонетико-морфологічних, синтаксичних, стилістичних і термінологічних норм.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, організація мовленнєвої діяльності в умовах вищої медичної освіти передбачає засвоєння студентами-медиками знань про мову й мислення, набуття ними власного мовленнєвого досвіду, спрямованість особистості на саморозвиток і самореалізацію, формування самосвідомості як передумови самостійності в оволодінні професійними мовленнєвими вміннями, що супроводжуються відповідним корегуванням, підвищенням рівня професійної зрілості під час оволодіння різними мовленнєвими функціями. Отже, аналізуючи сучасний підхід до формування справжнього фахівця-медика, професіонала своєї справи, не слід забувати про значення мовленнєвого фактора як одного з основних чинників формування особистості у світлі нових державотворчих, національно-культурних і морально-виховних перетворень.

Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на створення системи підвищення педагогічної майстерності викладачів у формуванні комунікативної компетентності майбутніх лікарів, детальну розробку методики розвитку у студентів окремих компонентів фахової культури у процесі самостійної пізнавальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зінзюк Л. А. Професійна компетентність як системо утворюючий фактор професійної підготовки фахівця з медицини / Л. А. Зінзюк // Зб. наук. пр. інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [заг. ред. С. Д. Максименка]. – К., 2008. – Т. X, Ч. 4. – С. 213–220.
2. Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. Наказ Міністерства освіти і науки України від 2 червня 1993 року, № 161 // Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. Випуск 1. – 1994. – С. 119–120.
3. Шегедин М. Б. Проблемні питання медсестринства в Україні / М. Б. Шегедин // Українські медичні вісті : наук.-практ. журнал Всеукраїнського лікарського товариства. – 1997. – № 2–3 (57–58). – Т. 1. – С. 71–72.

РЕЗЮМЕ

Орел-Халик Ю. В., Трегуб С. Е. Развитие познавательной деятельности будущих медицинских работников во внеаудиторное время.

В статье сделан анализ значимости развития самостоятельной познавательной деятельности будущих медицинских работников во внеаудиторное время. Определены цели и задачи самостоятельной познавательной деятельности студентов медиков, осуществлен анализ научно-методического комплекса и методов проверки самостоятельной познавательной деятельности студентов, которые направлены на повышение когнитивного уровня культуры профессионального говорения будущих медицинских специалистов путем активизации соответствующих теоретических и практических знаний и устранение недостатков языкового характера.

Ключевые слова: самостоятельная познавательная деятельность, культура профессионального говорения, самосознание, метод дискуссии, саморазвитие.

SUMMARY

Orel-Khaliq Yu., Tregub S. The development of cognitive activity of future medical workers in extracurricular time.

The article is devoted to the development of cognitive activity of future medical workers in extracurricular time. The article analyzes the significance of the development of independent cognitive activity of future medical workers in extracurricular time. It has defined the goals and tasks of independent cognitive activity of the students in the sphere of National Health Service. It is executed the analysis of the scientific-methodical complex and test methods of independent cognitive activity of the students of medical profile, which are directed at improving the cognitive level of professional culture speaking of future physicians by activating the relevant theoretical and practical knowledge and correct deficiency of a linguistic nature.

Independent cognitive activity of the medical students is activated only when the academic discipline is professional-oriented. The combination of interest in future professional career of medicine and academic discipline promotes the level of self-development. It allows increasing the level of self-learning and creative activity of the students of medical profile. It also provides further professional growth of future specialist of medicine.

The purpose of this article is to analyze the development of cognitive activity of future physicians in extracurricular time at the foreign languages Department of Zaporizhzhya state medical University.

The goals and tasks of independent cognitive activity of the medical students are the following: the expansion of educational opportunities for future physicians, particularly in obtaining, analyzing and applying information from various sources; the possibility of transferring the received skills and ways of activity on various subjects and professional activities of physicians; the formation of deep internal motivation.

The development of cognitive activity of future medical workers in extracurricular time must be planned thoroughly. The organization of the above-mentioned process provides the development of a scientific-methodical complex and test methods for independent cognitive activity of medical students. From our point of view, the discussion is the most effective method of independent cognitive activity validation which contributes to the formation and development of communicative competence of future medical workers.

Key words: *independent cognitive activity, culture of professional speaking, self-awareness, a method of discussion, self-development.*

УДК 378.2

Л. С. Отрощенко

ДВНЗ «Українська академія банківської справи НБУ»

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ДИДАКТИЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті на основі аналізу наукових джерел визначено професійно-педагогічну компетентність викладача ВНЗ економічного профілю як необхідну умову ефективного дидактичного процесу у ВНЗ. Досліджено структурні компоненти професійно-педагогічної компетентності та професійно важливі якості викладача ВНЗ. Перспективами подальших досліджень визначено обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування й розвитку професійної компетентності викладачів ВНЗ економічного профілю та порівняльно-педагогічний аналіз вітчизняних і зарубіжних моделей підготовки викладачів.

Ключові слова: *професійно-педагогічна компетентність, викладач ВНЗ економічного профілю, структурні компоненти професійно-педагогічної компетентності, професійно-важливі якості викладача.*

Постановка проблеми. Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті, модернізації змісту освіти й організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя.

Професійна діяльність викладача вищої школи полягає в реалізації певних функцій, які потребують різноманітних теоретичних знань, практичних умінь і навичок. В умовах оновлення системи вищої освіти, стрімких соціально-економічних змін на ринку праці, підвищення суспільних вимог до рівня конкурентоспроможності економістів підвищуються вимоги до професійно-педагогічної компетентності викладача ВНЗ економічного профілю. Тому потрібно чітко уявляти як визначається професійно-педагогічна компетентність викладача ВНЗ економічного профілю, з яких структурних компонентів вона складається та умови її розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. Питання професійної компетентності та компетентнісного підходу як інструмента модернізації освіти стали

предметом пильної уваги європейських організацій, вітчизняної та зарубіжної педагогічної та психологічної наук.

У вітчизняній науці проблемами компетентнісного підходу в освіті (СВЕ-освіти) та професійної компетентності опікуються: О. Овчарук, О. Пошетун, О. Локшина (розроблення та впровадження компетентнісного підходу в зарубіжних країнах), С. Гончаренко, І. Гушлевська, Н. Ничкало, І. Чемерис (визначення поняття компетентності), О. Савченко, С. Трубачева, Л. Паращенко (компетентнісний підхід в освітньому процесі), Н. Креденець (професійна компетентність: історико-педагогічний аналіз), В. Баркасі (професійна компетентність учителів іноземних мов), В. Стрельников (професійна компетентність викладача вищої школи), Н. Лісова (психолого-педагогічна компетентність молодих учителів), С. Степаненко, С. Сисоєва (формування професійної компетентності), А. Васильченко, І. Гришина (професійна компетентність керівника школи), Л. Дибкова (професійна компетентність майбутніх економістів) та інші.

Проблеми змісту економічної освіти привертали увагу А. Аменда, В. Базилевича, В. Боброва, Л. Епштейн, І. Каленюк, Г. Ковальчук, А. Колота, С. Мочерного, О. Обривкіної, Г. Півень, Т. Поясок, Л. Прусової та інших.

Мета статті полягає у визначенні професійно-педагогічної компетентності викладача ВНЗ економічного профілю як необхідної умови ефективного дидактичного процесу й виокремленні її структурних компонентів.

Виклад основного матеріалу. Як відзначає відомий російський науковець І. А. Зимня, «в останнє десятиріччя <...> відбувається різка переорієнтація оцінки результату освіти з понять «підготовленість», «освіченість», «загальна культура», «вихованість» на поняття «компетенція», «компетентність». Відповідно, фіксується компетентнісний підхід в освіті» [1, 2].

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що сучасні підходи до трактування професійної компетентності різняться, але більшість авторів розглядають це поняття у двох аспектах: з одного боку, як мету освіти, професійної підготовки, а з іншого – як проміжний результат, який характеризує фахівця, виконуючого свою професійну діяльність.

Пошук шляхів розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів ВНЗ зумовлює звернення до проблеми визначення контурів поняття професійної компетентності з виокремленням її структурних компонентів у проекції економічної освіти.

Вітчизняні вчені по-різному тлумачать поняття професійної компетентності. Заслуговує на увагу визначення професійної компетентності, запропоноване у словнику за редакцією академіка Н. Ничкало: «професійна компетентність – сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [5, 78].

Зазначимо, що поняття «професійно-педагогічна компетентність» у науковий обіг було введено вперше російським науковцем Н. В. Кузьміною, яка визначила досліджуване поняття як «сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове та практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань» [2, 90].

В. Ю. Стрельников вважає, що під професійною компетентністю педагога необхідно розуміти глибоке знання педагогом навчально-виховного процесу, сучасних проблем педагогіки, психології та предмета викладання, а також уміння застосовувати ці знання у своїй повсякденній практичній роботі [6].

Щодо змісту професійної компетентності педагога, А. К. Маркова виділяє процесуальний і результативний показники. Професійну компетентність педагога дослідниця визначає як його здатність і готовність виконувати особисту професійну діяльність [4].

На нашу думку, професійно-педагогічна компетентність викладача ВНЗ економічного профілю забезпечується сформованістю та цілісністю її структурних компонентів.

На нашу думку, для точнішого виокремлення структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності викладача ВНЗ економічного профілю та визначення поняття «професійно-педагогічна компетентність викладача ВНЗ» варто окреслити коло професійних завдань, що виконують викладачі ВНЗ у межах професійних функцій.

Викладач ВНЗ – це особистість у професорсько-викладацькому колективі вищого навчального закладу, який виконує різноманітні завдання відповідно до своїх посадових обов'язків. Як зазначає А. І. Кузьмінський, уміння, якими має володіти викладач ВНЗ можна розділити на такі групи:

- *гностичні* (уміння пізнавального й аналітичного змісту);
- *проективні* (уміння прогнозувати, створювати об'єкт як певну цілісність в уяві, визначати прогноз професійної діяльності);
- *конструктивні* (уміння створювати реальну модель спланованої діяльності);
- *комунікативні* (уміння спілкуватися зі слухачами);
- *організаторські* (здатність реалізовувати план діяльності);
- *креативні* (творчі) вміння [3].

З урахуванням специфіки професійної діяльності викладачів економічного ВНЗ, а також на основі проведеного аналізу й узагальнення наукових досліджень щодо визначення структури професійної компетентності фахівця ми виокремлюємо такі структурні компоненти професійно-педагогічної компетентності викладача ВНЗ економічного профілю: *функціональний, методологічний, інформаційний, соціальний та особистісний*. На наш погляд, вищеназвані компоненти складають

ядро інтегративного конструкта «професійно-педагогічна компетентність викладача ВНЗ економічного профілю». Розкриємо кожний компонент професійно-педагогічної компетентності з точки зору особливостей професійної діяльності викладача ВНЗ економічного профілю.

Розглядаючи *функціональний* компонент професійно-педагогічної компетентності, варто зазначити, що він складається з таких складників:

- *предметна компетентність* (теоретична та практична готовність до викладання дисципліни; уміння отримувати, аналізувати, узагальнювати й використовувати інформацію в навчальному процесі);
- *психолого-педагогічна* (здатність використовувати психолого-педагогічні знання в організації освітньої діяльності);
- *управлінська компетентність* (здатність планувати, організовувати й контролювати навчально-виховний процес та власну професійну діяльність для досягнення прогнозованого результату; здатність виробити та прийняти рішення, а саме: виявляти цілі, формулювати проблему та критерії, генерувати альтернативи, оцінювати альтернативи за критеріями; уміння реалізувати рішення; володіння інноваційними педагогічними технологіями тощо);
- *прогностична компетентність* (уміння передбачати результати навчально-виховного процесу; розробляти робочі програми навчальних дисциплін, програми навчальних дисципліни; розробляти плани занять; проектувати навчальний процес та діяльність студентів на занятті; проектувати і прогнозувати власну педагогічну діяльність відповідно до предмету; вміння аналізувати кризи та конфлікти, а саме: визначати характер конфлікту, вибирати шляхи, способи й методи розв'язання конфліктів; володіння методологією та технологією педагогічного прогнозування можливих наслідків прийняття рішень; володіння прогностичними методами тощо);
- *контрольна компетентність* (володіння методологією та технологією контролювання виконання завдань, оцінювання досягнень студентів).

Методологічний компонент професійно-педагогічної компетентності викладача ВНЗ економічного профілю характеризується єдністю та цілісністю таких складових:

- *дидактично-методологічна компетентність* (володіння передовими методами, прийомами, інтенсивними технологіями педагогічного дослідження, дидактичними методами оцінювання результативності навчально-виховного процесу; вміння аналізувати якісні показники результатів педагогічної діяльності та її активності; володіння методологією розробки нормативних матеріалів, що відображають цілі, пріоритети, критерії, порядок виконання професійної діяльності; уміння аналізувати проблеми та завдання; володіння методами менеджменту часу та роботи й методологією та технологією діагностики та самоаналізу тощо);

- *освітня компетентність* (володіння методологією та технологіями створення сприятливих умов для навчального процесу, виявлення й оцінювання індивідуальних потреб студентів у навчанні, забезпечування зацікавленості студентів у навчанні, вибору оптимальних видів і форм навчання тощо);
- *когнітивна компетентність* (здатність викладача до адекватного та глибокого пізнання навколишнього природного та соціального середовища, а також самого себе, наявність системного мислення; усвідомлення власних цілей, бажань і можливостей їх досягнення; критичність мислення тощо);
- *організаційна компетентність* (володіння методологією та технологією забезпечення прийняття рішень під час здійснення педагогічної діяльності, реалізації рішень, управління якістю навчального процесу тощо);
- *дослідна компетентність* (володіння методологією та технологією організації та проведення навчальних і наукових досліджень, впровадження результатів наукових досліджень, здійснення консультаційної діяльності тощо).

Вважаємо, що володіння методологічним компонентом професійно-педагогічної компетентності є запорукою професійного зростання викладача ВНЗ економічного профілю також завдяки володінню знаннями методологічних і теоретичних основ методики викладання різних предметів, концептуальних основ структури та змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), умінню застосувати знання в педагогічній і громадській діяльності, виконанню основних професійно-методичних функцій. Тому методологічна компетентність є однією з ключових для викладачів ВНЗ економічного профілю.

На нашу думку, до *інформаційного* компонента професійно-педагогічної компетентності викладача ВНЗ економічного профілю належать такі складники:

- *медійна компетентність* (уміння викладача орієнтуватися в потоці інформації, працювати з різними джерелами інформації, зберігати й використовувати інформацію, необхідну для професійної діяльності, володіння навичками користування ПК, інтерактивною дошкою тощо);
- *інформаційно-аналітична компетентність* (наявність системи знань про процеси мислення; уміння викладача сприймати, узагальнювати, аналізувати та критично оцінювати професійно важливу інформацію, приймати рішення в непередбачених ситуаціях із використанням інформаційних технологій; відповідальність за можливі наслідки діяльності в інформаційному просторі, наявність інформаційної культури тощо).

Вважаємо, що *соціальна* компетентність складається з таких компонентів:

- *соціально-педагогічної* (наявність теоретико-методологічної, технологічної бази та спеціально-дисциплінарних знань, правильне використання відповідних методів та організаційних форм, обізнаність щодо психофізіологічних, соціально-культурних особливостей студентського контингенту);
- *комунікативної компетентності* (уміння зрозуміло та чітко висловлювати думки, міркування, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, організовувати та підтримувати діалог). Крім того, компетентний викладач ВНЗ має бути здатним налагоджувати контакт, володіти прийомами ефективного спілкування, етикетом, культурою мови, обирати оптимальний стиль спілкування із урахуванням індивідуальних особливостей студентів);
- *компетентності в подоланні конфліктів* (володіння технологіями розв'язання конфліктних ситуацій, здатність до пошуку взаємоприйняттого балансу інтересів тощо);
- *кооперативної* (здатність до співробітництва та колективної діяльності; уміння працювати в командах і проектах тощо).

Вважаємо, що до *особистісного* компонента професійно-педагогічної компетентності викладача ВНЗ економічного профілю належать такі складові:

- *мотиваційно-вольова компетентність* (наявність поглядів, уявлень, мотивів, цілей, потреб, ідеалів, переконань; особиста відповідальність за результати педагогічної діяльності, володіння власними емоціями, відчуттями, поведінкою. Цей структурний компонент стимулює творчий прояв особистості в професійній компетентності; передбачає наявність інтересу та позитивної мотивації до професії викладача;
- *рефлексивна компетентність* (уміння свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, оцінювати особисті досягнення; сформованість таких якостей, як креативність, ініціативність, впевненість у власних силах, мобільність тощо). На нашу думку, рефлексивний компонент професійно-педагогічної компетентності викладача є регулятором його особистісних досягнень, розвитку рефлексивних здібностей, прогнозування результатів професійної діяльності;

Зазначимо, що виокремлення рефлексивного компонента є дуже важливим, оскільки цей компонент визначає рівень розвитку самооцінки викладача, розуміння власної значущості для інших людей, відповідальності за результати своєї професійної діяльності, самореалізації у процесі професійної діяльності.

- *морально-духовна компетентність* (моральність у процесі вироблення рішення в поєднанні з прагматичними грамотними оцінками; володіння системою громадянських і духовних цінностей, інтересів, ідеалів, духовною культурою тощо).

- *виховна компетентність* (уміння формувати у студентів почуття громадської та професійної відповідальності за результати майбутньої професійної діяльності, загальної культури, етики поведінки, професійної культури тощо).

Під час визначення структурних компонентів професійно-педагогічної компетентності фахівців науковці часто визначають також професійно важливі якості (ПВЯ), притаманні тій чи іншій спеціальності.

Вважаємо, що до професійно важливих якостей викладача ВНЗ економічного профілю належать: уміння досягати поставленої мети, мобілізувати енергію, володіти даром переконання, мати лідерські здібності, бути наполегливим, ініціативним, вимогливим, енергійним, рішучим, амбіційним, цілеспрямованим, авторитетним, креативним, толерантним, доброзичливим тощо.

У професіограмі вчителя виділяють *головні* якості (вимоги), без яких неможливо стати висококваліфікованим педагогом, і *другорядні* (додаткові), наявність яких не є обов'язковою, але їх існування збагачує особистість. Серед головних і додаткових вимог є *стійкі*, тобто притаманні вчителю й вихователю всіх епох, часів і народів, та *змінні*, зумовлені особливостями етапу соціально-економічного розвитку суспільства.

Головною та *стійкою* вимогою, що ставиться перед педагогом, є любов до дітей. *Головне* завдання вчителя – допомогти дитині засвоїти досвід старшого покоління, розвинути творчі здібності та задатки. Педагог також має бути творчою, конкурентноспроможною та інтелігентною особистістю.

Додатковими, але відносно стабільними вимогами є комунікабельність, почуття гумору, артистичність, веселий характер, гарний смак тощо. Ці якості не менш важливі, ніж головні, їх наявність у педагога робить його професійно й особистісно багатшим. Сукупність головних та додаткових педагогічних якостей і є *індивідуальністю* педагога, що визначає унікальну самотутність особистості [7, 21–23].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Ураховуючи все вищезазначене *професійно-педагогічну компетентність викладача ВНЗ економічного профілю* можна подати як якісну, інтегративну, професійно-особистісну характеристику фахівця, що охоплює сукупність педагогічних, управлінських, економічних, правових, етичних, соціально-психологічних, методологічних, культурологічних знань, умінь і навичок, а також когнітивна та креативна підготовленість, творче мислення, готовність іти на ризик та брати на себе відповідальність, усвідомлене позитивне ставлення до педагогічної діяльності, уміння передбачати результати своєї професійної діяльності, критично оцінювати її наслідки, уміло володіти інноваційними педагогічними технологіями в умовах глобальних ринкових відносин.

Подальші дослідження цієї багатоаспектної проблеми доцільно спрямувати на: обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування й розвитку професійної компетентності викладачів ВНЗ економічного профілю; порівняльно-педагогічний аналіз вітчизняних і зарубіжних моделей підготовки викладачів з урахуванням динаміки змін на ринку праці й нових соціально-економічних потреб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
3. Кузьмінський А. І. Педагогічна майстерність викладача вищої школи та її вплив на якість навчання / А. І. Кузьмінський // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку : е-журнал. – 2010. – Випуск № 2.
4. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 56–63.
5. Професійна освіта. Словник : навч. посібник / уклад.: С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К., 2000. – 381 с.
6. Стрельников В. Компоненты професійної компетентності викладача вищої школи / В. Стрельников // Гуманітарний вісник. – 2013. – № 28. – С. 278–285.
7. Якса Н. В. Основы педагогических знаний / Н. В. Якса. – Київ : Знання, 2007.

РЕЗЮМЕ

Отрощенко Л. С. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя как условие эффективного дидактического процесса в ВУЗе экономического профиля.

В статье на основе анализа научных источников определена профессионально-педагогическая компетентность преподавателя ВУЗа экономического профиля как необходимое условие эффективного дидактического процесса в ВУЗе. Исследованы структурные компоненты профессионально-педагогической компетентности и профессионально-важные качества преподавателя ВУЗа. Перспективами дальнейших исследований определено обоснование организационно-педагогических условий формирования и развития профессиональной компетентности преподавателей ВУЗа экономического профиля и сравнительно-педагогический анализ отечественных и зарубежных моделей подготовки преподавателей.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая компетентность, преподаватель ВУЗа экономического профиля, структурные компоненты профессионально-педагогической компетентности, профессионально-важные качества преподавателя.

SUMMARY

Otroshchenko L. The professional-pedagogical competence of a teacher as a condition of effective didactic process in the higher educational institution of economic specialization.

In the article on the basis of numerous scientific sources the analysis of the professional-pedagogical competence of a teacher of the higher educational institution of economic specialization has been defined as a necessary condition of effective didactic process in the institution.

Professional experience of a high school teacher is based on implementing the certain features that require a variety of theoretical knowledge, practical skills. In the terms of renewal of higher education, rapid socio-economic changes in the labor market, increasing social demands to the competitiveness of economists the demands on professional and pedagogical competence of a university teacher of economics have increased. Therefore, we should clear determine the professional and pedagogical competence of the economics teacher, its structural components and conditions of its development.

Modern theoretical-methodological approaches to the teacher's professional competence have been analyzed. The professional-pedagogical competence structural components and professionally important qualities and skills of a teacher have been investigated in details.

It has been pointed out that there are the following structural components of the professional-pedagogical competence of a teacher of the higher educational institution of economic specialization: functional, methodological, informational, social and personal competences. The above mentioned components of the specialists' professional competence are the aims of their vocational training in higher educational institutions. Possessing them the specialists are able to develop important qualities and skills during their life.

The requirements to the personality of a teacher have been presented in the article (main and additional ones). As a result of the investigation the author presents the definition of the professional-pedagogical competence of a teacher of the higher educational institution of economic specialization.

The perspectives of the further research were defined, and namely substantiation of the organizational-pedagogical conditions of the professional competence of a teacher of the higher educational institution of economic specialization and comparative-pedagogical analysis of Ukrainian and foreign models of teachers training.

Key words: *the professional-pedagogical competence, a teacher of the higher educational institution of economic specialization, the structural components of the professional-pedagogical competence, the professionally important qualities of a teacher.*

УДК 378:78:371.3:372.4-057.87

Л. В. Пушкар

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗМІСТОВІ ТА СТРУКТУРНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МУЗИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ БАКАЛАВРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано необхідність підготовки кваліфікованого педагога початкової школи, компетентного, який здатний до інноваційної діяльності, професійної та соціальної мобільності. Аргументовано необхідність формування музичних компетенцій студентів напряму підготовки «Початкова освіта» на основі аналізу складових галузевого компонента державних стандартів вищої освіти; перелічено найважливіші музичні компетенції бакалаврів початкової освіти; висвітлено окремі педагогічні ідеї, принципи та прийоми певних концепцій і методик музичного виховання.

Ключові слова: *музичні компетенції, бакалаври початкової освіти, державний стандарт, вища освіта.*

Постановка проблеми. Під впливом глибоких суспільно-політичних трансформаційних процесів освіта України зазнає суттєвих змін.

Конструктивні перетворення в системі освіти (у тому числі, початкової) потребують підготовки кваліфікованого педагога відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готовий до змін, здатний до інноваційної діяльності, професійної, соціальної мобільності. Аналіз існуючих на сьогодні галузевих стандартів вищої освіти (освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) та освітньо-професійної програми (ОПП)) за напрямом підготовки «Початкова освіта» свідчить про наявність у них підсумкових вимог до випускника навчального закладу, які повинні бути представлені переліком компетенцій. Сформованість останніх визначає здатність майбутнього вчителя початкової школи до виконання різних видів діяльності, зокрема музичної. Пошук нових методичних позицій у процесі музичного навчання та виховання допоможуть суттєво розширити змістові перспективи підготовки фахівців відносно стандартів вищої освіти вищих навчальних закладів (навчальних планів, програм навчальних дисциплін тощо).

Аналіз актуальних досліджень. В українській та російській науково-педагогічній літературі проводиться велика кількість досліджень стосовно необхідності запровадження компетентнісного підходу у вітчизняну освіту (В. І. Байденко, І. Д. Бех, Н. М. Бібік, В. О. Болотов, І. О. Зимня, Б. Д. Ельконін, С. М. Коломиец, А. К. Маркова, О. В. Наліткіна, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, В. В. Серіков, О. М. Семенов, О. Г. Смолянінова, І. В. Соколова, А. В. Хуторський та ін.). Проблема компетентнісно орієнтованої освіти розглядається сьогодні в дослідженнях таких зарубіжних науковців, як М. Дудзікова, С. Квятковський, К. Пенчек, А. Пікала, К. Пьонтковська-Пінчевська, Д. Равен, К. Симеля, Л. Спенсер, С. Спенсер, В. Стриковський, Е. Тоффлер, Р. Уайт та ін.

Упродовж останніх десятиріч всебічно досліджується проблематика музично-естетичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів і музичного виховання молодших школярів (Н. О. Батюк, О. В. Лобова, М. В. Матковська, В. В. Мішеченко, С. В. Олійник, В. В. Федорчук, О. П. Хижна); розглядається проблема формування навичок самостійного навчання студентів у сфері музичної освіти (О. О. Апраксина, О. М. Олексюк, О. Я. Ростовський); аналізується специфіка підготовки студентів до здійснення музично-виховної роботи у школі (Ю. Б. Алієв, Г. М. Падалка, О. П. Щолокова, О. П. Рудницька). На сьогодні активізуються пошуки щодо підготовки майбутніх учителів музики на основі компетентнісного підходу (О. В. Баришнікова, О. В. Грібкова); досліджуються питання компетентності в системі початкової ланки освіти (Л. А. Пермінова, О. Я. Савченко, Н. І. Чабан). Проте проблема формування музичних компетенцій бакалаврів початкової освіти майже не висвітлена.

Мета статті – обґрунтувати та висвітлити основні позиції формування музичних компетенцій бакалаврів початкової освіти в контексті їх структурно-змістової наповненості.

Виклад основного матеріалу. Виконання завдань формування музичних компетенцій майбутніх учителів початкової школи передбачає певну поетапну організацію педагогічного процесу із застосуванням таких форм, методів, засобів і прийомів навчання, які б сприяли реалізації поставлених вимог, зафіксованих у державних стандартах вищої освіти.

Формування музичних компетенцій майбутніх учителів початкової школи повинно відбуватися з урахуванням *методичних засад*, серед яких виокремимо такі: *комплексне використання сучасних технологій музичного виховання* – елементарного музикування, музично-ритмічного виховання, релятивного співу, активного слухання музики; *системне впровадження та застосування комплексу методів*, що сприяють ефективному формуванню музичних компетенцій студентів педагогічних університетів; *урахування специфіки фахової підготовки студентів немусичних спеціальностей*.

У процесі формування музичних компетенцій бакалаврів початкової освіти вирішуються такі завдання: надати основи музичної грамоти та історичні відомості, а також сприяти накопиченню досвіду сприймання й оцінювання творів музичного мистецтва; сформувати комплекс умінь і навичок щодо здійснення різних видів музичної діяльності; активізувати творчий потенціал студентів у процесі різнопланової музичної діяльності.

Важливо відмітити досить суттєвий вплив музики на психічний розвиток людини в цілому (творчість, духовність, розум). Це відбувається тому, що вона захоплює такі ранні сфери психіки людини, як сенсорика, моторика, емоції тощо. Особливу увагу означеній проблемі у своїх працях приділяють Л. П. Ізмайлова та С. І. Науменко. У зв'язку з тим, відзначають науковці, що музичні здібності мають емоційно-моторну природу, вони проявляються дуже рано (іноді у два роки) та становлять неначе «фундамент» для психічного розвитку індивіда. Ми згодні з думкою авторів, що «спеціальна спрямованість музично-естетичного виховання в початковій школі, його послідовність і відповідність особливостям психічного розвитку дитини цього віку призводять до виховання в неї естетичних потреб, інтересу до різних видів художньої діяльності, художнього смаку, що так важливі для розвитку особистості» [132, 3–4].

З позиції музичної педагогіки, зауважує російський науковець О. В. Баришнікова, структура та зміст музичної компетентності педагога визначається специфікою його професійної діяльності. Для занять музичною діяльністю будь-якій людині, тим більш педагогові, необхідно мати почуття ритму, музичний слух, «музично-слухові уявлення» (за Б. М. Тепловим). У зв'язку з цим, на думку науковця, ключовими

компетенціями виступають: метро-ритмічна, інтонаційно-ладово-гармонізаційна, інтелектуально-жанрово-стилістична компетенції [1, 1353]

Однією із закономірностей сучасної музично-педагогічної освіти стає впровадження популярних концепцій музичного виховання до навчально-виховного процесу як у школі, так і на музично-педагогічних факультетах вищих навчальних закладів різних країн. Теоретичні та методичні засади ритміки Е. Жак-Далькроза, елементарне музикування за системою Карла Орфа, релятивний спів за Золтаном Кодаєм або окремі елементи цих концепцій (як загальноновизнаних і таких, що розвивають і «омузичують» дитину) використовуються майже в усіх сучасних технологіях музично-педагогічної освіти. На факультетах мистецтв ведеться докладна підготовка майбутніх учителів музики. Проте вважаємо за доцільне основи музичної освіти (зокрема, музичні компетенції) ґрунтовніше надавати майбутнім учителям початкової школи, а не тільки педагогам-музикантам. Основою для таких міркувань нам послуговують існуючі стандарти вищої освіти, зокрема галузеві – ОПП та ОКХ.

Аналіз освітньо-професійної програми за напрямом підготовки «Початкова освіта» дав можливість виявити необхідні для означеної спеціальності різновиди музичної діяльності й підібрати відповідні музичні компетенції, оволодіння якими допоможе майбутнім педагогам підвищити загальну професійну компетентність. Нагадаємо, що згідно з моделлю музичних компетенцій визначено такі: *когнітивно-перцептивні* – історико-теоретичні (елементарні), аудиторні, оцінно-аналітичні; *музично-виконавські* – вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові; *креативно-інтеграційні* – імпровізаційні, компонувальні, проектувальні.

У Додатку А освітньо-кваліфікаційної характеристики окреслені виробничі функції, типові задачі діяльності й уміння щодо вирішення типових задач діяльності, які дублюються наведеною в Додатку Б освітньо-професійної програми системою знань у вигляді системи змістових модулів щодо складових узагальнених структур діяльності.

Серед основних видів музичної діяльності пропонуються такі: спів, рухи під музику, пластичне інтонування, гра на елементарних музичних інструментах, слухання музики. У той же час студенти повинні залучатися до музично-теоретичної, музично-історичної та музично-аналітичної діяльності. Тобто з переліку музичних компетенцій бакалаврам початкової освіти необхідні такі: вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, імпровізаційні, історико-теоретичні, оцінно-аналітичні, аудиторні, компонувальні, проектувальні.

Зупинимось на характеристиці деяких з них. Набувають важливості *когнітивно-перцептивні* музичні компетенції. Ці компетенції майбутнього вчителя початкової школи ґрунтуються на його музичній грамотності, під якою розуміється здатність сприймати музику емоційно й осмислено як живе

й образне мистецтво; здатність на слух визначати характер музики, відчувати внутрішній зв'язок між характером музики та її виконанням; критично оцінювати її, виявляючи гарний смак. Важливою складовою музичної грамотності є музична грамота. У методиці музичного навчання так традиційно позначається сукупність знань, яка охоплює різноманітні відомості про особливості та закономірності музичного мистецтва, засоби музичної виразності, про творчість композиторів і виконавців, нотний запис і термінологію тощо.

Ми вважаємо, що зафіксовані у стандартах вимоги до вчителів немусичних спеціальностей можуть набути універсальності через елементарну музичну діяльність. Тому для виконання значної кількості завдань, які містяться в галузевих стандартах напряму підготовки «Початкова освіта», необхідно залучати студентів до гри на елементарних музичних інструментах, активного слухання музики, участі в ритмічно-рухових вправах. Подані в ігровій формі, вони знадобляться фахівцям під час проведення занять з дітьми. Саме на цьому ґрунтуються **музично-виконавські** компетенції, які вміщують у собі *вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні та ритмічно-рухові*.

До *вокально-мовленнєвих* компетенцій майбутнього вчителя початкової школи ми відносимо: знання особливостей мовлення та його функцій; будови голосового апарату (його анатомію та фізіологію); прийомів техніки мовлення, звукоутворення; особливостей періоду мутації; правил гігієни та охорони голосу; уміння, навички та початковий досвід роботи щодо аналізу літератури з проблеми мовленнєвої культури; використання прийомів правильної техніки мовлення, а також застосування логоритмічних методів і прийомів у професійній роботі; проведення занять із використанням музично-логоритмічних вправ.

Мовлення є складовою педагогічної майстерності вчителя. Це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання. Володінню мовленню як засобом професійної діяльності потрібно вчитися. І. А. Зязюн визначає *педагогічну майстерність* як «комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [4, 58–59]. До таких властивостей науковець відносить: гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, його професійну компетентність, педагогічні здібності й педагогічну техніку. У свою чергу, педагогічна техніка (яку зовнішня, так і внутрішня), свідчить автор, – «це вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, це прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й уявою) і прийоми впливу на інших» [4, 34]. Ці вміння та прийоми дають учителеві можливість глибше, яскравіше, талановитіше виявити свою позицію та досягти успіхів у виховній роботі.

У процесі формування вокально-мовленнєвих компетенцій студентів ми використовуємо елементи музично-педагогічної системи угорського композитора, фольклориста, педагога та просвітителя Золтана Кодая. Ця система побудована на положенні, що основою музичного виховання має бути народна музика, адже вона у простій та доступній формі передає цінності національного мистецтва. З метою оволодіння музичною грамотою він на всіх рівнях навчання вважав необхідним застосовувати метод відносної ладової сольмізації, а спів рекомендував поєднувати з рівномірною ходою, ритмічним супроводом, плесканням, тактуванням метру тощо. Разом з опорою на національну інтонаційно-ладову й метро ритмічну основу, для педагогічної концепції угорського педагога характерні орієнтації на масове музичне виховання, розвиток співацько-хорових традицій європейської музичної педагогіки, а також прагнення до розширення грамотності дітей [239, 13]. У своїй роботі ми використовуємо елементи відносної сольмізації для формування *вокально-мовленнєвих компетенцій*.

Елементарно-інструментальні вміщують у собі знання про елементарні музичні інструменти, вміння, навички та досвід гри на них, застосування прийомів гри в терапевтичних і профілактичних цілях, навички активного музикування.

Видатний німецький композитор і педагог Карл Орф, намагаючись проникнути в таємниці природної музикальності людини, виходив з того, що кожен крок в осягненні духовного в мистецтві є водночас утвердженням його елементарної першооснови. Як свідчить О. Я. Ростовський, першоджерелом музики є ритм, якому не можна навчити, але який можна вивільнити в людини як живу силу організму та всього біологічного життя [6, 9]. У методичному посібнику К. Орфа «Шульверк» втілені педагогічні принципи педагога та зібрані найпростіші партитури для дитячих інструментів, пісні для хорового виконання в інструментальному супроводі, вправи у вимові та декламації, ритмічні вправи, театралізовані сценки, а також рекомендації щодо залучення дітей до музики, активної творчої діяльності, яка б приносила радість і задоволення.

Основою змісту навчання й виховання методичної системи Орфа стало елементарне музикування, тобто гра на дитячих інструментах, імпровізація, спів, інсценізація. Та все ж таки завданням музичного виховання є стимулювання та спрямування творчої фантазії, вміння імпровізувати, творити у процесі індивідуального й колективного музикування, спираючись на зв'язок музики з жестом, словом, танцем, пантомімою. А головними засобами навчання й виховання стала єдність слова, музики та руху [6, 9].

Ідея К. Орфа знайшла свій подальший розвиток у концепції відомого ізраїльського педагога-музиканта Батії Штраус (Batia Strauss). Активізація слухання музики за технологією ізраїльського педагога здійснюється завдяки введенню до нього інших видів музичної діяльності: рух (прості

танцювальні форми), інструментальний супровід (необов'язково на фабричних інструментах), мелоречитація, фабуляризація [5, 10]. А. Бальцер досліджує умови адаптації концепції Б. Штраус у Польщі та пропонує свої методичні знахідки щодо активного слухання музики [8, 39–42, 46–48].

Серед *ритмічно-рухових* компетенцій майбутнього педагога ми виокремлюємо такі: загальні прийоми ігрової музичної діяльності; основні положення ритмічного виховання; основні положення системи ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза; уміння, навички й початковий досвід роботи застосовувати логоритмічні методи та прийоми у професійній роботі; проводити профілактичні заняття з використанням музично-ритмічної та музично-ігрової діяльності, застосуванням елементарного музикування, а також сприймання музики; проводити заняття з використанням музично-ритмічних вправ; проводити музично-рухові ігри.

Н. А. Ветлугіна умовно поділяє музично-ритмічну діяльність дітей на сприйняття музики та відтворення її виразних властивостей у русі. Перша група дій пов'язана із цілісним сприйняттям музики, яке поступово диференціюється, стає більш точним, коли діти починають виокремлювати деякі засоби виразності. Друга група дій націлена на розвиток рухових навиків під час музичних ігор, хороводів, танців, під час виконання під музику різних фізичних вправ. Учитель націлює дітей на виразне виконання рухів з метою точного відображення особливостей музичного образу [7, 27].

Як зазначає Г. Ю. Ніколаї, серед систем масового музичного виховання хронологічно першою з них була концепція швейцарського педагога й композитора Еміля Жак-Далькроза (1865–1950) [2, 5]. «Вихідним пунктом для креативності в ритміці стає творчий розум, якому підпорядковується тіло та вразлива душа. Власне в цьому й міститься сутність ... творця ритміки Еміля Жак-Далькроза. Ритміка, базуючись на рухах, що впливають із музики, активно використовує різноманітні чуттєві органи, послуговуючись мовою звуків, форми і кольору» [9, 32–33].

Г. Ю. Ніколаї, детально розглядаючи концепцію Е. Жак-Далькроза у своїх дослідженнях, відзначає, що в первинному задумі, ритміка, разом із формуванням слуху й імпровізацією, становила нерозривну цілісність. На практиці концепція зазнала змін, головним чином у зв'язку з відокремленням мети у сфері кожної дисципліни. Ураховуючи педагогічні території формування слуху та імпровізації, ритміка стала тією дисципліною, яка має на меті цілісний вплив на розвиток особистості дитини. Серед багатьох елементів музичних творів, підкреслює науковець, з рухом найтісніше пов'язані ритм, темп і динаміка. Саме тому вони були використані Е. Жак-Далькрозом та К. Орфом у їх оригінальних системах музичного виховання [3, 305].

Висновки. Отже, ми пропонуємо у процесі формування музичних компетенцій бакалаврів початкової освіти використовувати педагогічні ідеї,

принципи та прийоми популярних концепцій і методик музичного виховання (Еміля Жак-Далькроза, Карла Орфа, Золтана Кодая, Батті Штраус) доповнені рухливими іграми та низкою вправ, забав, а також ігор, адаптованих до використання у школі. А серед музичних компетенцій для бакалаврів початкової освіти пріоритетними стають такі: *вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, імпровізаційні, історико-теоретичні, оцінно-аналітичні*.

Таким чином, аналіз завдань і змісту галузевих стандартів вищої освіти переконує, що означені компетенції найбільш органічно доповнюють підготовку майбутніх учителів початкового навчання. Стає очевидним, що музична підготовка здатна гармонізувати духовне, емоційно-моральне, фізичне й інтелектуальне в особистості. Саме тому так важливо активізувати проблему формування музичних компетенцій випускників різних педагогічних спеціальностей (у тому числі майбутніх учителів-початківців), а не тільки майбутніх учителів музики.

На закінчення підкреслимо, що проблема характеристики та формування музичних компетенцій бакалаврів початкової освіти потребує більш широкого висвітлення, що й стане темою наших наступних публікацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барышникова О. В. Формирование музыкально-творческой компетентности будущего учителя музыки как психолого-педагогическая проблема / О. В. Барышникова // *Фундаментальные исследования: Педагогические науки*. – 2012. – № 11. – С. 1351–1355.
2. Ніколаї Г. Ю. Методичні основи ритміки Еміля Жак-Далькроза : методичні рекомендації для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів / Г. Ю. Ніколаї. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2007. – 34 с.
3. Ніколаї Г. Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність : монографія / Г. Ю. Ніколаї. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2007. – 396 с.
4. Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
5. Пушкар Л. В. Активні технології навчання музики : методичні рекомендації для студентів педагогічних університетів / Л. В. Пушкар – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2008. – 40 с.
6. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в початковій школі : навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – 2-е вид., доп. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 216 с.
7. Яхнина Е. З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Б. П. Пузанова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 272 с.
8. Balcer A. Metoda aktywnego słuchania muzyki w praktyce edukacyjnej / Agnieszka Balcer // *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki* / pod red. M. Kisiela. – Dąbrowa Górnicza, 2008. – S. 37–50.
9. Brzozowska-Kuczkiewicz M. Emil Jaqueb-Dalkroz i jego Rytmika / M. Brzozowska-Kuczkiewicz. – Warszawa : WsiP; 1991. – 116 s.

РЕЗЮМЕ

Пушкарь Л. В. Смысловые и структурные характеристики музыкальных компетенций бакалавров начального образования.

В статье обоснована необходимость подготовки квалифицированного педагога начальной школы, компетентного, способного к инновационной деятельности, профессиональной и социальной мобильности. Аргументирована необходимость формирования музыкальных компетенций студентов направления подготовки «Начальное образование» на основе анализа составного компонента государственных стандартов высшего образования; названы самые необходимые музыкальные компетенции бакалавров начального образования; освещены отдельные педагогические идеи, принципы и приемы определенных концепций и методик музыкального воспитания.

Ключевые слова: музыкальные компетенции, бакалавры начального образования, государственный стандарт, высшее образование.

SUMMARY

Pushkar L. The content and structural characteristics of musical competence of Bachelor of primary education.

In the article the necessity of training of a qualified elementary school teacher, competitive at labour market, competent, fluent in the profession and related areas, ready for change, able to innovative activity, professional and social mobility is grounded. The formation of definite competencies will determine the ability of a future elementary school teacher to perform various activities, in particular musical.

The purpose of the article is to highlight the main positions of musical competencies formation of bachelors of elementary education in the context of their structural and content characteristics. The necessity of forming musical competences of the students of the specialty «Elementary education» on the basis of analysis of the constituents of branch component of the state standards of higher education is proved. The process of formation takes into account methodological foundations, among them the following: integrated use of modern technologies of music education; systemic implementation and application of the complex of methods; the specificity of the students' professional training.

The main kinds of musical activity in branch standards are offered. They are the following: singing, movement to music, plastic intonation, playing elementary musical instruments, listening to music. This article considers the most important musical competencies of bachelors of elementary education: cognitive-perceptive (historical and theoretical (elementary), auditive, evaluative and analytical); musical-performing (vocal-speech, elementary-instrumental, rhythmic-moving); creative-integrative (improvisational, compositional, projecting).

Some pedagogical ideas, principles and techniques of the most famous theories of music education are revealed. The author describes such existing methods as: the rhythmic of Emile Jacques-Dalcroze, elementary music playing according to the system of Carl Orff, relative singing after Zoltán Kodály, listening to music according to the technology of Batia Strauss. It is suggested in the article that these musical competencies most naturally complement the training of future teachers of elementary education. It is concluded that musical training can harmonize spiritual, emotional, moral, physical and intellectual parts of the personality. It is therefore important to intensify the problem of formation of musical competencies of graduates of various pedagogical specialties.

Key words: musical competencies, bachelors of elementary school, state standard, higher education.

ЗМІСТ І СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКО ОРІЄНТОВАНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОСТОРІ МАЛОЇ АКАДЕМІЇ НАУК УКРАЇНИ

У статті зроблено спробу визначити психолого-педагогічні механізми впливу на продуктивну дослідницьку діяльність майбутнього вчителя в контексті особистісного підходу. Наголошено на пріоритетності та значущості науково-дослідної роботи у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. Визначено й обґрунтовано специфічні особливості організації дослідницько орієнтованої практики майбутніх педагогів у просторі Малої академії наук України.

Ключові слова: науково-дослідна робота, дослідницько орієнтована практика, продуктивна дослідницька діяльність, професійна підготовка, майбутній педагог, Мала академія наук.

Постановка проблеми. У сучасних умовах динамічного розвитку цивілізації система освіти має бути зорієнтована на нові умови життя й діяльності людей, оскільки освіта була й залишається важливим чинником розвитку суспільства.

Які б якісні чи кількісні зміни не відбувалися в суспільстві, педагоги залишаються головними фігурами у процесі продукування нових життєвих цінностей, забезпечуючи їх своєю інноваційною діяльністю.

У добу бурхливої глобалізації, високої інтелектуалізації та інтенсивного зростання обсягу інформації, докорінної трансформації в царині освіти найактуальнішим завданням вітчизняної професійної педагогіки є правильна стратегічна орієнтація професійної підготовки педагогічних кадрів на переосмислення й урахування довгострокових цілей, спрямування їх на модель стійкого та безпечного розвитку, забезпечення своєчасної готовності педагогів до нових умов навчання й виховання, активного впливу на випереджальний гармонійний розвиток навколишнього й освітнього середовища.

У зв'язку з цим виняткового значення набуває внесення суттєвих змін в існуючу систему професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема, надання самій професійній педагогіці дослідницького характеру, її спрямованості на пошук нових альтернативних і прогресивних ідей удосконалення й розвитку професійної адаптації майбутніх педагогів до розроблення перспективних інноваційних концепцій і технологій успішного залучення студентів до професійно спрямованої науково-дослідної роботи з метою відкриття ними нових педагогічних істин та усвідомлення існуючих суперечностей, набуття досвіду формулювання гіпотез, самостійного проведення нових наукових спостережень, проектування, успішного здійснення професійно спрямованої дослідницької діяльності.

У контексті вивчення питання організації науково-дослідної роботи студентів (далі – НДРС) у вітчизняній професійній педагогіці зроблено чимало з точки зору визначення наукових підходів до формулювання ключових положень її впливу на загальний розвиток особистості студента. Але сьогодні важливим і перспективним є завдання оптимального використання організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів із метою наближення їх до набуття професіоналізму в процесі професійної підготовки.

Аналіз актуальних досліджень. Значний внесок у вирішення проблеми професійної загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів зробили В. Андрущенко, Ю. Бабанський, А. Бойко, С. Гончаренко, Н. Гузій, Н. Дем'яненко, І. Зязюн, В. Лозова, О. Мороз, Н. Ничкало, І. Підласий, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, М. Ярмаченко та ін.

Ученими доведено, що наука здатна виходити за межі певного історичного типу практики й відкривати для людства нові предметні світи, які можуть стати об'єктами практичного освоєння лише на майбутніх етапах розвитку цивілізації, що кардинально змінює систему існуючих уявлень про логіку освітнього процесу, ставить завдання виділити його пріоритетні компоненти.

Об'єктивно виникла необхідність побудови якісно нової системи, де ставляться принципово нові цілі, завдання, проблеми, які раніше не доводилося вирішувати.

Особливе місце в системі наукових знань посідає педагогічна наука, покликана миттєво реагувати навіть на найдрібніші зміни в ситуації теперішнього соціуму.

Мета статті – визначити й обґрунтувати специфічні особливості організації дослідницько орієнтованої практики майбутніх педагогів у просторі Малої академії наук України.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомим є той факт, що найбільш інтенсивні зміни в цьому досвіді відбуваються саме на етапі професійної підготовки у ВНЗ: у процесі включення майбутніх педагогів у практичну діяльність.

Організація такої квазіпрофесійної діяльності, у процесі якої студенти переконуються в необхідності використання досвіду науково-дослідної роботи в пробудженні творчих інтересів дітей і ще й зацікавленості їх шкільною дисципліною, яку викладає студент-практикант, стають для майбутнього вчителя його особистою цінністю, шляхом наближення до професіоналізму.

Організацію педагогічної практики найобдарованіших, підготовлених і досвідчених студентів, які не один рік успішно працювали в наукових гуртках університету, ми віднесли до особливого виду педагогічної практики, а саме – до організації НДР обдарованих дітей, які за результатами своїх перших досліджень уже були претендентами на проведення наукових досліджень у МАН України.

Їхня педагогічна практика була організована нами в кращих школах Запорізької області під гаслом «Мала академія наук – шлях до дослідницького, пошукового способу мислення школяра».

Вибір такого напрямку дослідження не був випадковим, тому що, як ми вже зазначали раніше, дослідника необхідно випестувати ще з дитячих років. Так, протягом останнього півріччя свого професійного навчання в університеті майбутні педагоги (під керівництвом творчої групи лабораторії МАН та керівників гуртків університету) професійно самоздійснювалися в особливих умовах педагогічної діяльності.

Для цього кожний студент отримав методичні рекомендації з педагогічним епіграфом Л. Толстого: «Хочеш наукою виховувати учня, люби свою науку і знай її, й учні полюблять тебе й науку, і ти виховаєш їх, але якщо ти сам не любиш її, то скільки б ти не примушував учитися, наука не матиме виховного впливу».

Запропонована нами методична модель передбачала, що студенти, яким було довірено цей найскладніший об'єкт науково-дослідної діяльності, у процесі роботи в університетських наукових гуртках уже були ознайомлені з тим, що більше, ніж 40 років тому в Криму вперше було втілено інноваційну форму роботи з обдарованими дітьми, що пізніше стала відома як Мала академія наук Криму. Згодом цей рух міцнів і переріс у могутнє джерело – Малу академію наук України (МАН), що зараз поєднує 27 територіальних об'єднань і 163 Наукових товариства учнів.

Мала академія наук України – освітня система, яка забезпечує організацію й координацію науково-дослідницької діяльності учнів, створює умови для їх інтелектуального, духовного, творчого розвитку та професійного самовизначення, сприяє нарощуванню наукового потенціалу країни. Важливим кроком стало запровадження Положення про Всеукраїнські учнівські олімпіади з базових і спеціальних дисциплін, турніри й конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт і конкурси фахової майстерності. Постановою Кабінету Міністрів України від 26.01.1994 р. № 45 «Про затвердження Положення про позашкільний навчальний заклад» і наказом Міністерства освіти України від 22.02.1994 р. № 45 ухвалено нову номенклатуру позашкільних навчальних закладів і запроваджено новий тип позашкільних закладів – Малі академії наук учнівської молоді. Першими такими закладами у 1993–1998 рр. стали Львівська, Мелітопольська, Луганська та Тернопільська Малі академії наук учнівської молоді.

Вагомим кроком у розвитку МАН стало створення у 2004 р. згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 20.08.2003 р. № 1301 «Про вдосконалення системи організації роботи з виховання дітей та молоді у позашкільних навчальних закладах» позашкільного навчального закладу – Мала академія наук учнівської молоді, на яку було покладено функції

координації дослідницько-експериментального напрямку. Визначною подією стало засідання Президії НАН України 11.11.2009 р., присвячене діяльності МАН і наданню позашкільному навчальному закладу Мала академія наук учнівської молоді статусу закладу подвійного підпорядкування – Міністерству освіти і науки України та Національній академії наук України. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 03.02.2010 р. № 88 «Про удосконалення роботи з талановитими дітьми» заклад було перейменовано на Український державний центр «Мала академія наук України».

На сьогодні Національний центр «Мала академія наук України» є закладом, що виконує загальнодержавні функції з пошуку, розвитку та підтримки обдарованих і талановитих учнів. Щорічно НЦ «МАН України» проводиться близько 30 всеукраїнських заходів науково-методичного спрямування й понад 40 масових заходів для обдарованої учнівської молоді. Запроваджуються нові освітні проекти, в тому числі – міжнародні. Щорічно зростає кількість дітей, залучених до науково-дослідницької діяльності МАН, у 2011 р. вона становить близько 250 тис. обдарованих учнів з усієї країни.

Здебільшого обдаровані діти України – учні МАН – надають перевагу науково-дослідницькій діяльності в галузях філології та мистецтвознавства (25 %), хімії та біології, екології й аграрних наук (23 %), історії та географії (20 %). Дещо менше дітей навчається у секціях наукових відділень математики (10 %), комп'ютерних наук (7 %), фізики і астрономії (6 %), технічних наук (4 %).

Учні-члени МАН є учасниками різноманітних обласних, всеукраїнських, міжнародних інтелектуальних конкурсів, турнірів, олімпіад і виявляють високий рівень підготовки та творчі здібності.

Успіх дослідницької роботи дітей перебуває в прямій залежності від чіткості й ефективності організації діяльності школяра, упорядкованості всіх дій. Упродовж останніх років нами накопичено певний досвід керівництва дослідницькою роботою школярів.

У запропонованих нами методичних рекомендаціях майбутнім педагогам нагадувалося про те, як організувати науково-дослідну роботу з обдарованими учнями, заохотити до участі в МАН України.

Покажемо процес залучення майбутніх педагогів до такого рівня їхньої майбутньої професійної діяльності на базі шкіл Запорізької області. Силами вчителів, які творчо працюють і самих старшокласників на базі Вільнянської гімназії «Світоч» створено шкільне наукове товариство «Ерудит», що має у собі гуманітарне, історико-правове, фізико-математичне, природниче відділення. Разом із загальноміським міжшкільним консультативним пунктом з хімії, що працює на базі школи, воно покликане реалізувати цільовий системний підхід в організації науково-пошукової роботи старшокласників у позаурочний час і вирішити такі основні завдання:

1. Забезпечити відповідну підготовку учнів, які виявляють інтерес до наукової діяльності, пробудити стійкий інтерес і потребу в дослідницькій діяльності в період навчання в школі на основі глибокого усвідомлення цінності науково-дослідної роботи.

2. Створити умови для глибокої наукової підготовки старшокласників, виховати в них наполегливість, цілеспрямованість, інтелектуальну ініціативу, свідоме ставлення до розумової праці та становлення на цій основі пошуково-дослідницького способу мислення, потреби в самоосвіті й саморозвитку.

3. Розробити оптимальну систему підготовки старшокласників до написання й захисту науково-практичної роботи для участі в конкурсі МАН.

Дослідницька робота школярів передбачає низку етапів: загальноознайомлювальний, підготовчий, безпосередньо дослідницька робота, конкурс науково-практичних робіт МАН.

На першому етапі учнів знайомили з актуальними проблемами теорії та практики конкретної науки, з методологією та методами наукових досліджень, широко залучаючи дітей до самостійного вивчення наукової, науково-популярної літератури. Майбутні педагоги в тісному співробітництві з бібліотекарем прагнули навчити школярів методам роботи з науковою літературою, бібліографуванням, навчали вмінням аналізувати та критично оцінювати прочитане, виділяти найважливіші наукові напрями й ідеї, бачити різні підходи до вирішення наукових проблем.

На засіданнях шкільного наукового товариства, факультативних заняттях учні виступали з анотуванням, реферуванням першоджерел, брали участь в обговоренні конкретних питань, представлених у науковій, науково-популярній літературі, що дало школярам можливість бачити способи вибору проблеми й теми дослідження, осмислення об'єкта та предмета дослідження, моделювання наукових явищ і процесів, логічну структуру й конкретні методики дослідження. Виконання цих завдань майбутніми вчителями мали ввести школярів у «лабораторію» пошуку, «лабораторію» діяльності вченого. Кожна робота, виконувана на конкурс Малої академії наук, має чітко визначену тему й різнопланові цілі.

Визначення, вибір учнями теми, об'єкта та предмета дослідження є другим етапом – підготовчим. Теми наукової роботи були запропоновані самими школярами. Наприклад, з хімії: «Визначення концентрації вуглекислого газу в повітрі», «Фізико-хімічні властивості деяких похідних акридину», «Корозія металів в екологічних умовах Запорізького регіону», «Індикатори в природі» тощо.

Студенти знайомили старшокласників із проблематикою наукових робіт переможців обласних конкурсів МАН (секція «Біологія людини»): «Профілактика порушень постави засобами оздоровчої фізичної культури у дітей молодшого шкільного віку», «Вплив способу життя на рівень розвитку сколіозу у дітей шкільного віку», «Визначення вмісту вітаміну С у

цитрусових та їх гібридах», «ВІЛ/СНІД та туберкульоз – реальна загроза населенню», «Вплив занять плаванням на показники серцево-судинної та дихальної систем» та ін.

Як бачимо, на цьому етапі перед майбутніми педагогами-практикантами поставлено практичне завдання, яке полягало в педагогічному супроводі (організації індивідуальних і групових консультацій), успішному розв'язанні найголовнішого завдання – підготувати дітей до використання дослідницьких форм збору інформації; допомогти учням у вивченні різних джерел інформації (не менше 10): довідники, енциклопедії, наукові і науково-популярні журнали, деякі вузівські підручники, щоб діти зробили відповідні виписки; навчити їх пошукати літературні й наукові джерела.

У ході роботи над експериментальною частиною важливо було передбачити багатоваріантність способів виконання експерименту. Необхідна контрольна інформація методики статистичної обробки результатів дослідження бралася з довідника або з банків даних комп'ютерних систем. Учні необхідно було так продумати хід виконання експериментальної частини, щоб з мінімальними витратами сил і часу одержати максимальну інформацію для її обробки й осмислення.

Заключний етап передбачав, в основному, підготовку дослідження до конкурсу науково-практичних робіт. Усі роботи подаються за абеткою та повинні бути оформлені з урахуванням усіх необхідних вимог.

Науково-практичні роботи старшокласників, які набирають необхідну кількість балів під час рецензування, допускалися до усного захисту. Контрольна робота, що традиційно супроводжує захист наукової праці, складається із завдань різних рівнів, що не виходять за межі шкільної програми.

Захист роботи відбувався на науково-практичній конференції під час роботи предметної секції в присутності учнів і предметного журі: викладачів університету, інституту, методистів науково-методичного центру. Під час захисту роботи учень стисло окреслював основні напрями дослідження з акцентом на практичній частині роботи. Зазначимо, що призери МАН отримують пільги під час вступу у ВНЗ.

Таким чином, студент-практикант на всіх етапах підготовки виступає як фасилітатор-радник, створюючи атмосферу співробітництва. Тільки в такій атмосфері відбувається розвиток творчих сил дитини, спонукання й підтримка духу пошуку, дослідження, творчості. А це, напевно, найголовніше, – тому що успіх породжує бажання навчатися й удосконалюватися.

Основними формами й методами залучення учнів до пошукової, науково-дослідницької роботи студентів під час педагогічної практики виявилися:

- участь у роботі МАН України, наукових гуртках, товариствах, секціях, творчих лабораторіях;

- індивідуальна та групова робота над пошуково-дослідними проектами («Сто чудес України», «Краса і біль України», «Мій рідний край – моя земля» тощо);
- семінари, колоквиуми, науково-практичні конференції, конкурси-виставки пошукових та дослідницьких робіт;
- участь у мультимедійних проектах, Інтернет-олімпіадах, віртуальних дослідницьких конкурсах;
- робота сезонних наукових шкіл, оздоровчих науково-практичних таборів у канікулярний період.

Отже, з огляду на методичне розмаїття неможливо переоцінити значення такого рівня і змісту педагогічної практики як ефективного та дієвого засобу залучення майбутніх учителів до професійно значущої пошуково-дослідницької діяльності.

Висновки. Кінцевим результатом успішного науково-методичного забезпечення організації науково-дослідної роботи студентів має стати професійно-внутрішня готовність майбутнього педагога-дослідника до усвідомленого розуміння сутності та особливостей майбутньої фахової реальності, професійно-компетентного виконання педагогічної діяльності у відповідності з соціальним замовленням спеціалістів. У статті з цією метою науково обґрунтовано методичне забезпечення педагогічного супроводу поетапної професійно спрямованої організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів, що, з одного боку, є одним із важливих дослідницьких завдань, а з іншого – найважливішою функцією вищого навчального закладу.

Комплексом дієвих шляхів успішного впливу на цей процес виявилися:

- наближення студентів до наукового пошуку внутрішнього саморозвивального ресурсу своєї особистості, прийняття й усвідомлення засобів реалізації потреби та прагнення до самопізнання, творчої самореалізації, динамічної самокорекції;
- сприяння досягненню пошукової активності як основної рушійної сили особистісно-професійного розвитку та саморозвитку;
- створення просторового поля рефлексивно-інноваційного середовища для забезпечення позитивного зрушення в площині ціннісних орієнтирів і якісних змін особистості майбутнього педагога засобами НДР;
- урізноманітнення засобів і прийомів надання індивідуальної допомоги майбутнім педагогам брати на себе відповідальність за готовність до науково обґрунтованого виконання майбутніх професійних функцій;
- надання максимальних можливостей кожному студентові для індивідуально мотивованого, упередженого самовиявлення свого будь-якого рівня реалізації своїх власних сил і наукових здібностей у проникненні в глибину педагогічних явищ, розумінні їх сутності;

- спрямованість НДРМП на розвиток самоповаги, сприйняття себе як незалежної істоти, на пошук власного «Я», відчуття себе творцем свого життя, професійної самореалізації тощо.

Таким чином, поетапне включення майбутнього педагога в центр наукових педагогічних проблем під час викладання, позааудитової роботи та педагогічної практики, цілеспрямовано організоване практичне дослідництво майбутніх фахівців сприяють перетворенню його (дослідництво) в професійно-життєву цінність, продукуванню професійного оптимізму педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Збірка матеріалів III етапу Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук України у 2013 році. – Київ, 2013. – 216 с.
2. Сущенко Л. О. Теоретичні і методичні засади організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Сущенко Лариса Олександрівна. – Запоріжжя, 2014. – 533 с.

РЕЗЮМЕ

Сущенко Л. А. Содержание и специфика организации исследовательско ориентированной практики будущих педагогов в пространстве Малой академии наук Украины.

В статье сделана попытка определить психолого-педагогические механизмы воздействия на продуктивную исследовательскую деятельность будущего учителя в контексте личностного подхода. Акцентировано на приоритетности и значимости научно-исследовательской работы в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов. Определены и обоснованы специфические особенности организации исследовательско ориентированной практики будущих педагогов в пространстве Малой академии наук Украины.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, исследовательско ориентированная практика, продуктивная исследовательская деятельность, профессиональная подготовка, будущий педагог, Малая академия наук.

SUMMARY

Sushchenko L. Contents and specificity of research oriented practice space of future teachers in Small Academy of Sciences of Ukraine.

The author makes an attempt to identify the psychological and pedagogical mechanisms of influence on future teacher's productive researching in the framework of the individual approach. The author emphasizes on the priority and importance of scientific research in the training of future teachers. The specific features of research-oriented practice of future teachers in Small Academy of Sciences of Ukraine are defined and grounded.

The article is devoted to coverage and analysis of the essential characteristics of scientific, technological and innovation policies in higher education in Ukraine in the conditions of globalization changes.

It is proved that the final result of successful research and methodology framing of the students' activities should be professional and internal readiness of the future teacher-researcher to conscious understanding of the nature and characteristics of future professional reality, professional and competent performance of educational activities in accordance with the social demand.

The search and research tasks, which are based on modern requirements for future teachers are characterized. The author defines the effective flow of the educational process

by means of research work at the university, which consists of three areas: scientific research in the structure of education and the educational process, in extracurricular activities, scientific research, which is parallel to the educational process.

The increasing role of science in society, the growth of its social prestige is justified. The essence and role of the teaching profession is shown. Accentuated by the need to build higher education on the principles of the XXI century, the organization of research activities, practical and pragmatic orientation is grounded. In search of the solution to the problem of research the importance of science, which gets organically into all kinds of human activity, and is a prerequisite for success and is one of the most prestigious aspects of human activity is stressed.

It is proved that the content, form and means of future teachers' gradual involvement to professionally oriented scientific research, pedagogical support of its framing should be aimed at gradual implementation of the students' creative ideas into life, the ideas of updating their future careers and searching for appropriate implementation of their scientific potential.

The results of this gradual differentiated organization of research have shown that the technique has contributed to consolidation of stable motivation for implementing research activities; creation of favourable environment for internationalization of value-oriented individual attitude of future teachers to their profession and to further creative research.

Key words: *research work, research-oriented practice, productive research activities, training, a future teacher, Small Academy of Sciences.*

УДК 378.058:373.66:316.752

С. В. Тихомиров

Запорізький інститут післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано наукові підходи до дослідження проблеми вивчення особливостей розвитку професійних ціннісних орієнтацій соціальних педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти. На прикладі досліджень вітчизняних і зарубіжних учених зроблено компоративний аналіз систем професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України та закордонних держав: Польщі, Великобританії, Німеччини та ін. Визначена специфіка розвитку професійних ціннісних орієнтацій соціальних педагогів у системі післядипломній педагогічній освіті.

Ключові слова: *психолого-педагогічний підход, професійні ціннісні орієнтації, цінності, соціальний педагог, післядипломна педагогічна освіта, професійна діяльність, професійна самосвідомість.*

Постановка проблеми. Система підготовки спеціалістів для соціальної сфери – найбільш молода в системі вітчизняної професійної освіти, що, природно, зумовило нечіткість у розумінні домінуючих напрямів її розвитку, неоднакове трактування, а також різні підходи вчених щодо професії соціальний педагог, пріоритетних завдань, технологій підготовки відповідних фахівців, але статистика свідчить про розгортання сітки закладів із підготовки професіоналів – соціальних педагогів із вищою освітою. Одночасно відбувається становлення ланки професійного удосконалення соціальних педагогів і соціальних працівників на базі інститутів післядипломної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Вимоги до підготовки в сучасній системі післядипломної освіти фахівців соціальної сфери, як вказує досвід вітчизняних і зарубіжних учених, передбачає не тільки оволодіння професійними знаннями, уміннями й навичками, але і становлення особистості професіонала, одним із найважливіших компонентом якої є узгоджені професійні ціннісні орієнтації.

Досліджуючи теорію та методику професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти, низка вчених прийшли до висновку, що сутність професійної соціально-педагогічної діяльності зумовлюється загальнолюдськими цінностями. Вона спрямована на активізацію соціокультурних і соціально-педагогічних функцій суспільства, сім'ї, громади, окремої людини. Покликання соціального педагога – створювати систему соціально-педагогічного сприяння реалізації життєвих потреб і можливостей кожної людини, поліпшення якості її життя. Слід підкреслити, що в сучасних умовах спостерігається тенденція до розширення поля професійної соціально-педагогічної діяльності й кола його клієнтів. Під час розробки моделі особистості соціального педагога, виокремлюються базові компоненти структури особистості, а саме: мотиваційний, ціннісний, професійно-особистісний, гностичний, нормативно-правовий, технологічний і функціонально-рольовий, які дають можливість дати комплексну оцінку змісту його діяльності.

Проблеми післядипломної освіти соціальних педагогів частково відображено в дослідженнях Ю. Галагузової [3], Л. Міщик [9], І. Зверєвої [4], професійної підготовки та професійної діяльності соціальних педагогів за кордоном відображено у працях Х. Браунса [2] та ін.

Мета статті – розглянути специфіку післядипломної освіти соціальних педагогів, яка розкривається через особливості змісту їх діяльності, що відповідно до кваліфікаційної характеристики визначається функціями соціального педагога в сучасному суспільстві, аналіз яких був розкритий у наступному дослідженні.

Виклад основного матеріалу. Можливості реалізації прогресивних ідей досвіду підготовки соціальних педагогів за кордоном у нових соціально-економічних умовах розвитку нашої країни вивчаються сучасними науковцями. Дослідники О. Ю. Пришляк [10] відзначають структурні компоненти неперервної освіти (допрофесійна, різнорівнева професійна й післядипломна освіта) та особливості різнорівневої професійної підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини (міждисциплінарний характер змісту освіти; інтеграція теоретичного та практичного компонентів, поєднання інваріантної та варіативної складових; індивідуалізація й диференціація навчального процесу; партнерська співпраця вищих навчальних закладів із соціально-педагогічними установами як базами практичного навчання й потенційними роботодавцями; підготовка

до роботи в полікультурному просторі, до здійснення діяльності превентивного характеру; залучення майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності). Також виділяються особливості післядипломної освіти соціальних педагогів у Німеччині, а саме: поліваріантний підхід, диференціація змісту й форм післядипломної освіти на основі запитів і потреб споживачів освітніх послуг і клієнтів, упровадження програм із міждисциплінарних спеціалізацій [10]. У дослідженні О. Пришляк відзначається, що як в Україні, так і в Німеччині процес професійної підготовки соціальних педагогів базується на цінностях і етичних засадах соціально-педагогічної діяльності, спостерігається тенденція до його побудови в контексті неперервної освіти. У дослідженні С. Я. Когут здійснено компаративний аналіз систем професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України й Польщі [8], серед методів, форм і засобів практичної підготовки майбутніх фахівців виділяє так звану управлінсько-рефлексивну технологію професійно-особистісного розвитку соціального працівника. У Великобританії вона носить назву супервізія, а її виконавців (педагогів, інструкторів, польових педагогів) називають супервізорами. Супервізія створює реальні передумови для реалізації індивідуально-творчого підходу до становлення фахівців.

Отже, у досвіді професійної освіти соціальних педагогів, який склався за кордоном, розвиваються структурні компоненти неперервної освіти (допрофесійна, різнорівнева професійна й післядипломна освіта), здійснюються індивідуалізація й диференціація навчального процесу, запроваджується процес професійної підготовки соціальних педагогів, який базується на цінностях і етичних засадах соціально-педагогічної діяльності, розробляються технології професійно-особистісного розвитку соціальних педагогів.

Розвиток професійних ціннісних орієнтацій соціальних педагогів у післядипломній освіті ґрунтується на теоретичних підходах, які виражають специфіку професійної діяльності соціальних педагогів, сутність соціальної педагогіки як галузі наукового знання, що виступає ядром теоретичної підготовки соціальних педагогів, інтегруючої ролі практики [3]. Концептуальні підходи Ю. М. Галагузової втілено в розробці педагогічної системи професійної підготовки соціальних педагогів, котра має багаторівневий та багатоаспектний характер і являє собою процес і результат формування готовності до професійної діяльності в галузі соціального виховання й навчання, підтримки, корекції та реабілітації дітей, які знаходяться у важкій життєвій ситуації, шляхом освоєння системи спеціальних знань, умінь і навичок.

Дослідники, відзначаючи специфіку професійних функцій соціального педагога, підкреслюють його соціальну роль як важливої сполучної ланки між жителями соціуму. Він якби ставить соціальний діагноз, вивчає психологічні й вікові особливості, здатності людини, вникає у світ її інтересів, у коло спілкування, в умови її життя й виявляє проблеми особистості [5].

Досліджуючи професійний розвиток фахівців соціальної сфери, учені акцентують увагу на тому, що він передбачає не тільки оволодіння професійними знаннями, вміннями й навичками, але й становлення особистості професіонала, одним із найважливіших компонентом якої є узгоджені професійні ціннісні орієнтації [6].

Як складова самосвідомості соціального педагога розглядається науковцями ціннісний компонент. Так, К. В. Бакланов [1] відзначає, що професійна самосвідомість соціального педагога включає систему мотиваційно-ціннісних (мотиви, цінності, установки, переконання, ідеали), когнітивних і операціональних компонентів (система професійних знань, умінь, навичок необхідних для виконання педагогічної, організаторської, комунікативної, художньо-творчої та ін. професійної діяльності; у тому числі знання професійних цілей, завдань, професійно важливих якостей особистості, а також знання психології самосвідомості, психології спілкування).

Розглядаючи процес становлення професійної самосвідомості соціального педагога, О. Ю. Кулаковська [7] відзначає, що центральну роль у цьому процесі грають не стільки отримані теоретичні знання та професійні навички, скільки пізнання особистісних особливостей, потенційних резервів і їх значення для професійної діяльності, на основі чого відбувається й процес професійного самовизначення. Дослідниця підкреслює актуальність проблеми вивчення самосвідомості соціальних педагогів у професійно-педагогічному аспекті та звертає увагу, що саме цей аспект особи соціального педагога залишається найменш вивченим.

Досліджуючи теорію та методику професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти В. А. Поліщук [11] відзначає, що сутність професійної соціально-педагогічної діяльності зумовлюється загальнолюдськими цінностями. Вона спрямована на активізацію соціокультурних і соціально-педагогічних функцій суспільства, сім'ї, громади, окремої людини. Покликання соціального педагога – створювати систему соціально-педагогічного сприяння реалізації життєвих потреб і можливостей кожної людини. Професійні цінності стають професійними ціннісними орієнтаціями соціальних педагогів тільки за умови, якщо вони усвідомлені, прийняті й реалізовані в практичній діяльності.

Висновки. Таким чином, специфіка розвитку професійних ціннісних орієнтацій соціальних педагогів у післядипломній педагогічній освіті визначається такими факторами:

- особливостями контекста професійної діяльності соціального педагога в системі «людина – людина», специфікою професійної діяльності соціальних педагогів, сутністю соціальної педагогіки як галузі наукового знання, а також функціями соціального педагога відповідно до кваліфікаційної характеристики;

- особистісно-орієнтованим підходом, який передбачає, що післядипломна педагогічна освіта соціальних педагогів не може обмежуватися поглибленням системи спеціальних знань, умінь і навичок, вона повинна спрямовуватися й на розвиток особистості професійного соціального педагога, у тому числі й на розвиток професійних ціннісних орієнтацій як фактора вдосконалення професійної діяльності;
- структурними компонентами моделі професійних ціннісних орієнтацій соціальних педагогів, а саме: когнітивний компонент, емоційно-оцінний компонент, поведінковий компонент;
- етапами та змістом впливу на розвиток професійних ціннісних орієнтацій соціальних педагогів у післядипломній освіті: підготовчий етап, етап діагностики, етап усвідомлення соціальним педагогом власних професійних ціннісних орієнтацій, етап сприяння прийняттю професійних цінностей, етап установки до реалізації цінностей у професійній діяльності та поведінці, етап прогнозування подальшої самокорекції соціальним педагогом власних професійних ціннісних орієнтацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакланов К. В. Формирование основ самосознания социального педагога в процессе профессиональной подготовки : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / К. В. Бакланов. – М., 1998. – 180 с.
2. Браунс Х. Обучение социальной работе и социальной педагогике в Европе / Х. Браунс, Д. Крамер // Школа социальных педагогов и социальных работников. – М., 1991. – С. 3–4.
3. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : автореф. дисс. д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ю. Н. Галагузова. – М., 2001. – 24 с.
4. Зверева І. Д. Соціальна педагогіка / І. Д. Зверева, Л. Г. Коваль, С. Р. Хлебик // Соціальна робота : навч. посібник. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
5. Зимняя И. А. Функционально-ролевой репертуар и методы социальной работы / И. А. Зимняя // Российский журнал социальной работы. – 1996. – № 1. – С. 8–16.
6. Зыкова Н. Ю. Развитие профессиональных ценностных ориентаций студентов средствами гештальт-терапии : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / Зыкова Наталья Юрьевна. – Курск., 2005. – 254 с.
7. Когут С. Я. Системы професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (порівняльний аналіз) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Когут Світлана Яківна. – Івано-Франківськ., 2004. – 248 с.
8. Кулаковская О. Ю. Становление профессионального самосознания социального педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кулаковская Ольга Юрьевна. – Петрозаводск, 2003. – 212 с.
9. Міщик Л. І. Професійна підготовка соціального педагога (педагогічний, психологічний й управленчеський аспекти) / Міщик Людмила Іванівна. – Запорожье, 1996. – 284 с.
10. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців для соціальної сфери: зарубіжний досвід / В. А. Поліщук. – Івано-Франківськ, 2003. – 268 с.
11. Пришляк О. Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Ю. Пришляк. – Тернопіль, 2008. – 274 с.

РЕЗЮМЕ

Тихомиров С. В. Особенности развития профессиональных ценностных ориентаций социальных педагогов в системе последипломного педагогического образования.

В статье дан анализ научным подходам проблеме изучения профессиональных ценностных ориентаций социальных педагогов в системе последипломного педагогического образования. На примере исследования отечественных и зарубежных ученых сделан компаративный анализ систем профессиональной подготовки социального педагога в высших учебных заведениях Украины и зарубежных стран: Польши, Великобритании, Германии. Определена специфика развития профессиональных ценностных ориентаций социальных педагогов в системе последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: Психолого-педагогические подходы, профессиональные ценностные ориентации, ценности, социальный педагог, последипломное педагогическое образование, профессиональная деятельность, профессиональное самосознание.

SUMMARY

Tikhomirov S. The features of the professional value orientations of social pedagogues in post-graduate teacher education.

The system of training specialists for social care is the youngest in the national system of vocational education, which naturally leads to ambiguity in the meaning of the dominant trends of its development, unequal treatment, and different approaches of the social scientists on the profession of a teacher, the priorities, the technologies, training of relevant professionals, but statistics shows the deployment of grid facilities for the preparation of professionals of social pedagogues of higher education. Simultaneously, the formation of the level of professional development social pedagogues and social workers at the Institute of Continuing Education is shown.

The analysis of the theory and methodology of training social pedagogues in the terms of lifelong learning, a number of scholars have concluded that the essence of professional social and educational activities is conditioned by human values. It aims at intensifying cultural, social and educational functions of society, the family, the community, the individual. Social pedagogy should create a system of social and educational promotion of life needs and capabilities of each person, improving the quality of life. It should be emphasized that there is a trend of a widening sphere of professional social and educational activities and the range of its clients. In developing the model of individual social pedagogues, the basic components of a personal structure are distinguished. They are the following: motivation, value, professional and personal, gnostic, legal, technological and functional role, which give a comprehensive assessment of the content of his work.

The value component is watched generally by the scientists as a part of the self-awareness of social pedagogues. The professional self-awareness of social pedagogues includes the system of several parts: motive-value (motives, values, precognitions, credos, ideals); cognitional and operational components (the system of professional knowledge, skills, practice which are necessary for the realizing of the pedagogical, organizational, communicative, art-creation and other professional activity; including the knowledge about the professional aims, tasks, the professionally important personal qualities and also the knowledge about psychology of self-awareness and communication).

Key words: psychological and pedagogical approaches, professional value orientations, postgraduate education, professional occupation, professional identity.

МОНІТОРИНГ СФОРМОВАНOSTІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто моніторинговий компонент багатокомпонентної системи науково-методичного забезпечення формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки, що являє собою комплексну складноструктуровану технологію, запропонований критеріальний апарат (сукупність критеріїв і показників), типологія рівнів сформованості означеного особистісного феномену, визначена організаційно-експериментальна база розробленої системи.

Ключові слова: науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики, науково-методичне забезпечення, моніторинг, вчитель-дослідник-музикант, діагностика професійно-особистісного розвитку дослідника, оцінки ефективності технологій навчання, синтезування наукових і художніх методів пізнання.

Постановка проблеми. У контексті головних вимог Болонської декларації, де зазначається, що створення Європейського простору вищої освіти має відбуватися одночасно та паралельно зі створенням простору наукових досліджень, оскільки наукові дослідження є рушійною силою вищої освіти [1], питання формування науково-дослідницької культури сучасного фахівця, зокрема вчителя музики, є одним із пріоритетних у вищій школі.

Проблема взаємодії освіти й науки в контексті перспектив розвитку суспільства, «онаучнення» сучасного освітнього простору має своє висвітлення в роботах таких українських науковців, як В. П. Андрущенко, С. У. Гончаренко, М. Б. Євтуха, В. А. Семиченко, О. С. Снісаренко, В. В. Олійника, які вказують на значущість підготовки майбутнього фахівця-дослідника, науковця, здатного до постійного оновлення наукового та практичного знання, навчання протягом усього життя.

Актуальність даної проблеми зумовлена посиленням соціальної цінності формування дослідницької спрямованості майбутніх фахівців у галузі музично-педагогічної освіти, розвитку здатності до прогностичного аналізу наукових знань, творчого застосування їх на практиці, що призводить до необхідності всебічного вивчення проблеми формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики, а саме аспектів, пов'язаних із моніторингом процесу професійної підготовки майбутніх учителів-дослідників-музикантів.

Аналіз актуальних досліджень. Вивченню окремих аспектів професійної культури педагога були присвячені роботи таких учених, як А. М. Алексюк, І. М. Богданова, С. Я. Батишев, В. М. Гриньова, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн, І. Ф. Ісаєв, В. Г. Кремень, З. Н. Курлянд, В. І. Лозова, Н. Г. Ничкало, О. М. Пехота, І. П. Підласий, І. Ф. Прокопенко, З. І. Равкін, Ю. В. Сенько,

В. В. Серіков, С. О. Сисоєва, А. І. Щербаков та інші. До проблеми загальнонаукової та методологічної підготовки студентів, дослідників у вищій педагогічній школі зверталися такі вчені, як В. П. Андрущенко, Ю. К. Бабанський, Г. О. Балл, О. В. Бережнова, В. К. Буряк, С. У. Гончаренко, В. І. Загвязинський, І. А. Зимня, М. О. Князян, В. В. Краєвський, В. А. Кушнір, О. М. Микитюк, В. А. Семиченко, О. С. Цокур та ін.

У музичній педагогіці проблема формування науково-дослідницької культури вчителя (окремі її аспекти) була започаткована в роботах Е. Г. Абдулліна, Н. А. Сегеда, О. П. Щолокової (методологічний аспект дослідницької діяльності вчителя музики, викладача мистецьких дисциплін), Л. Г. Арчажнікової, О. М. Олексюк (дослідницький компонент у професійній підготовці вчителя музики), Г. М. Падалки (методи науково-педагогічного керівництва підготовкою магістерської роботи), Г. Ю. Ніколаї, О. П. Рудницької (наукове дослідження як дидактична категорія в мистецькій освіті), В. Ф. Орлова, О. М. Отич, Т. Й. Рейзенкінд, О. Я. Ростовського (досвід учителя музики в оволодінні дослідницькими технологіями в межах поліхудожньої та науково-пізнавальної діяльності). Питання щодо дослідницьких умінь і якостей майбутніх учителів музики висвітлювались у дисертаційних дослідженнях В. А. Лісового, М. І. Фалько.

Проте питання, що розкривають теоретичні й методичні основи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, науково-методичне обґрунтування цієї системи, зокрема її моніторинговий компонент, сьогодні залишаються недостатньо вивченими.

Мета статті – дослідити проблему підвищення професійної підготовки вчителів-дослідників-музикантів. **Завдання** – розкрити питання, пов'язані з моніторингом сформованості науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У своєму дослідженні ми виходили з того, що особливість науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики виявляється в його здатності до поєднання різних способів наукового пізнання як реалізації дослідницького пошуку, наукових методів, оволодіння поняттєво-категоріальним апаратом педагогіки музичної освіти як наукової основи педагогічних моделей (стратегій) і способів художнього пізнання, що звернене до пошуку художніх образів, які співвідносяться з художньою ідеєю творів і виявляються в конкретно-чуттєвій, естетично визначеній формі.

Осмислюючи сутнісні ознаки науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики (НДК МВМ) як особистісного феномену, ми даємо таке визначення поняттю: це якість особистості, що здатна до синтезування наукових і художніх методів пізнання, аналітико-синтетичної мисленнєвої діяльності та емоційно-образного осягнення музичних творів, втілення художньо-естетичного, музично-педагогічного й наукового ідеалу в дослідницький пошук, застосування наукових (педагогічних і

мистецтвознавчих) знань у якості науково-теоретичної (пояснювальної) та конструктивно-технологічної (перетворюючої) функції.

Висвітлення проблеми формування НДК МВМ, як системного поліструктурного феномену, вимагає розробки, обґрунтування та реалізації певної системи науково-методичного забезпечення, що включає концептуальний, змістовно-організаційний, технологічний і моніторинговий компоненти.

Що стосується моніторингового компоненту науково-методичного забезпечення системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки, то він являє собою комплексну складноструктуровану технологію, що передбачає безперервний збір інформації, її структурування, аналіз, здійснення зворотного зв'язку для внесення корективів у процес, що відстежується, урахування отриманих дослідницьких даних у реалізації розробленої нової освітньої стратегії та регуляції дослідницького навчання в контексті освітнього музично-педагогічного процесу, застосування спеціально розроблених критеріїв, показників і висновків тощо.

Як свідчать наукові праці [2; 4], термін «моніторинг» має широке трактування й визначається як: 1) постійне спостереження за будь-яким процесом із метою виявлення його відповідності бажаному результату або початковому припущенню; 2) процес відстеження стану будь-якого об'єкту (системи або складного явища) за допомогою неперервного або періодично повторюваного збору даних, що представляють сукупність певних ключових показників. Такі вчені, як М. С. Глуханюк, А. О. Денисенко, Е. Ф. Зеєр, О. О. Орлов, Г. М. Павлова, Г. В. Репкіна, Е. Е. Симанюк наголошують, що головною метою моніторингу є діагностика професійного розвитку вихованців і внесення коректив у процес професійної освіти, тобто моніторинг включає діагностику, прогнозування й корекцію професійного розвитку особистості студента та процесу освіти. Особлива увага вченими приділяється відстеженню характеристик процесу професійного становлення особистості, які є більш інформативними порівняно з відомостями про результати навчання.

Моніторинг сформованості НДК МВМ вимагає розробки критеріального апарату (сукупності критеріїв і показників), за допомогою якого вимірюються рівні розвиненості кожної складової (аксіологічної, технологічної, особистісної, креативної) даного дидактичного феномену. Ураховуючи особливості складових науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в розрізі професійної підготовки ВНЗ, їх взаємозв'язок і взаємозумовленість, пропонуємо такі критерії та показники, що є основою оцінки рівня сформованості кожної складової:

ціннісно-мотиваційний, що відображає ціннісне ставлення, вибір і відтворення майбутнім учителем-дослідником-музикантом науково-

дослідницьких (пізнавальних, морально-етичних, соціально-гуманістичних), педагогічних і мистецьких (загальнолюдських, духовних, практичних, особистісних) цінностей та сформованість мотиваційних новоутворень (потреб, інтересу, установок) у напрямі учіння, самоосвіти, дослідницьких стратегій у галузі музично-педагогічної освіти. Показником цього критерію є сформовані ціннісні орієнтації у студента-дослідника-музиканта, які визначають вектор розвитку його мотиваційних утворень, що виявляється в його прагненні до свідомого наукового й дослідницького пошуку;

комплексно-знаннєвий, що слугує виявленню системності й дієвості науково-теоретичних, методологічних, практичних і методичних знань у процесі професійної підготовки, опанованих студентами-музикантами в процесі дослідницького пошуку. Показником даного критерію є сформовані уявлення про методологічні орієнтири дослідника, глибина, повнота й міцність наукових знань, набутих у науково-пізнавальному процесі, їх діалектичність, системність, міждисциплінарність, інтегративність;

особистісно-мисленнєвий, що визначає особистісні якості вчителя-дослідника-музиканта як виразника соціокультурної місії, пов'язані з формуванням наукового світогляду, наукового педагогічного мислення, методологічної свідомості (самосвідомості). Показниками особистісно-мисленнєвого критерію є сформовані інтелектуальні, дослідницькі, методологічні, рефлексивні, смислопошукові, креативні вміння;

дослідницько-операційний, що вказує на доцільність, точність, гнучкість здійснення дослідницьких дій і операцій, гармонійне поєднання методів наукового й художнього пізнання, широту застосування цілого спектру методів наукового музично-педагогічного дослідження: теоретичних, емпіричних, кількісної обробки результатів, а також на змістову наповненість, логічну послідовність кожного етапу (цілевизначення, цілевиконання, рефлексивного аналізу) розгортання науково-дослідницької діяльності. Показником цього критерію виступає вільне володіння технологічним інструментарієм науково-дослідницького пошуку;

творчо-креативний, який відображає творчий характер науково-дослідницької діяльності та має виявлення в індивідуальному креативному розвитку майбутнього вчителя-дослідника-музиканта, його евристичній спрямованості, а також дослідницьких результатах, що відрізняються новизною, науковою творчістю. Показником творчо-креативного критерію виступає новизна створеного наукового знання, нове бачення розв'язання наукової проблеми, творче переосмислення музично-педагогічної, соціокультурної дійсності, виявлення інноваційних елементів науково-методичного і педагогічного забезпечення дослідження.

Розроблені критерії та показники сформованості науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки дозволяють визначити *типологію рівнів сформованості*

означеної культури: низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній, високий.

Низький рівень характеризується вузько результативними мотивами навчально-пізнавальної діяльності, домінуванням зовнішніх мотиваційних спонукань. На цьому рівні слабо усвідомлюються цілі навчання, музично-педагогічної освіти та шляхи досягнення професійного успіху. Не визначено ціннісно-смыслову позицію до майбутньої професії вчителя музики, дослідницького пошуку як сучасної вимоги вищої педагогічної школи. Різні способи мисленнєвої діяльності (виділення головної думки, порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення) викликають труднощі, переважає репродуктивний вид діяльності. Наукові знання з дисциплін обраної спеціальності не опановані, мають фрагментарний, поверховий характер. Майбутній учитель музики погано орієнтується в поняттях, не вміє висловлювати власні думки, як в усній, так і в письмовій формі. Особистість не володіє технологією науково-дослідницької діяльності, не вміє працювати з першоджерелами, ускладнено написання таких видів наукових робіт, як повідомлення й реферати, з іншими видами наукових робіт не знайомий; виявляє пасивність у навчальному дискутуванні, спілкуванні; знаходять виявлення окремі інтелектуальні й дослідницькі вміння.

Нижчий за середній рівень вказує на виникнення пізнавальної мотивації, періодичне виявлення пізнавального інтересу. Мотиваційні спонукання характеризуються вибірковістю та нестійкістю. Виявляється позитивне ставлення до окремих пізнавальних цінностей, зокрема пошукової діяльності щодо практико орієнтованих знань. Осмислення музично-педагогічних цінностей відбувається на емпіричному рівні, як педагогічного досвіду, що реалізується в умовах музично-педагогічної практики. Цей рівень демонструє виявлення окремих інтелектуальних і дослідницьких вмінь, пов'язаних із різними способами мисленнєвої діяльності: систематизацією, класифікацією та узагальненням інформації, виокремленням головної ідеї, цитуванням, вивченням передового музично-педагогічного досвіду, проведенням дослідження у форматі: спостереження – опис – пояснення. Рефлексивні дії виражаються через самоспостереження й самодіагностування. Об'сяг знань поширюється, однак характерним є його фрагментарність і відсутність осмислення. Розвиток креативного компоненту виражається у здатності до нового структурування знань. Майбутній учитель-дослідник-музикант готовий до написання таких наукових робіт, як доповіді, повідомлення, реферати.

Середній рівень відзначається наявністю мотиваційних спонукань, для яких характерна дієвість і тривалість, однак превалює зовнішня мотивація. Мають місце мотиви професійної діяльності, зосереджені на окремих видах цієї діяльності. Відбувається поширення кола потреб (інтересів) і ускладнення в середині кожної від елементарних форм

навчального інтересу до потреб у теоретичних знаннях. Майбутній учитель музики виявляє активність, прагнення поглиблювати й поширювати знання, обговорювати з викладачем власне бачення щодо розв'язання питань, наукової проблеми в галузі музично-педагогічної теорії та практики. Мистецькі цінності, пов'язані з педагогічним досвідом видатних діячів культури, музичного мистецтва й освіти, реалізацією сучасних освітньо-виховних систем гуманістичного типу, викликають інтерес і позитивне ставлення. Науково-дослідницькі цінності осмислюються як вимога вищої освіти та ще не мають особистісного значення. Оволодіння технологією науково-дослідницької діяльності відбувається на рівні її дієво-операційної складової, застосовуються такі наукові методи, як аналіз літературних і довідкових джерел, вивчення передового музично-педагогічного досвіду, аналіз навчальної інформації через синтез, її узагальнення, систематизація, порівняння. Студент готовий до виконання таких наукових робіт, як доповіді, повідомлення, реферати, тези, анотації.

Вищий за середній рівень характеризується появою внутрішньо організованої мотивації, майбутній учитель музики самостійно визначає та спрямовує свою науково-пізнавальну діяльність, діє через свідомо поставлені цілі, прийняття рішень. Відбуваються зміни у провідних домінуючих мотивах (потребах), їх ієрархізації. Студент здатний об'єктивно оцінювати свої можливості та проектувати план дій щодо професійно-особистісного зросту. На цьому рівні усвідомлюються науково-дослідницькі та мистецькі цінності, їх взаємозв'язок і взаємодоповнюваність. Виявляється позитивне ставлення до творчого дослідницького пошуку, різних науково-пізнавальних процесів, наукової творчості. Продукт науково-дослідницького пошуку відрізняється новизною, студент творчо переосмислює музично-педагогічну дійсність, здатен бачити проблеми і пропонувати шляхи їх розв'язання, ґрунтуючись на наукових теоріях і прогресивному музично-педагогічному досвіді. Виявляється сформованим технологічний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики. Майбутній учитель-музикант готовий до самостійного виконання таких наукових робіт, як реферати, тези, анотації, критичні статті, курсові роботи.

Високий рівень демонструє якісно новий рівень розвитку особистості вчителя-дослідника-музиканта, її ціннісно-мотиваційної та дієво-операційної сфери. Студент не тільки усвідомлює, а й готовий до відтворення музично-педагогічних і науково-дослідницьких цінностей, які набувають особистісного смислу. На перший план висуваються мотиви професійного зростання й удосконалення. Виявляється глибоке розуміння соціокультурної, музично-освітньої дійсності, поєднуючи методи наукового та художнього пізнання, здатність до системного, багатовекторного вивчення різних педагогічних питань, розкриття причинно-наслідкових зв'язків. Опановані знання відрізняються системністю, міцністю, широтою застосування. Серед

особистісних новоутворень мають місце методологічні вміння, пов'язані з формуванням методологічного забезпечення дослідження, визначенням його методологічних характеристик, наукових підходів. Майбутній учитель музики володіє технологією науково-дослідницької діяльності, проходячи всі її фази-етапи: проектування (цілевизначення), технологічну реалізацію задуму (цілевиконання), рефлексивну фазу; сформовані дієво-операційний і змістовний складові технологічної компоненти науково-дослідницької культури вчителя-музиканта. Майбутній фахівець у галузі музично-педагогічної освіти здатний до генерування нових ідей і їх втілення в музично-педагогічну практику, створення концептуальної моделі дослідження. Виявляється готовність до виконання кваліфікаційної дипломної та магістерської роботи.

Організаційно-експериментальна база формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики представлена аудиторною роботою: це навчальні дисципліни «Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Музична педагогіка», «Основи наукових досліджень», «Методологія і методика музично-педагогічних досліджень», «Педагогіка вищої школи», науково-педагогічна практика; позааудиторною роботою: педагогічна практика, курсові, дипломні та магістерські роботи, наукові студентські роботи, науково-практичні конференції, методичні й методологічні семінари.

Розроблений комплекс педагогічних технологій, націлений на формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки, включає: проблемні лекції, проблемні семінари, проблемні практичні заняття, тематичні дискусії, диспути, методи евристичних питань, метод ТРВЗ-педагогіки, метод організованих стратегій, мозкового штурму, тренінги, рольові, ділові, дослідницькі ігри, виконання ІНДЗ, міні-досліджень, курсових, дипломних, магістерських робіт.

Особливе значення надається виконанню індивідуальних науково-дослідницьких завдань (ІНДЗ) і дипломних (курскових, магістерських) робіт. ІНДЗ розглядаються як такі, що орієнтують майбутнього вчителя-дослідника-музиканта на аналітико-синтетичну, узагальнюючу, систематизуючу, проектувальну, рефлексивну діяльність і передбачають педагогічну організацію дослідницьких процедур, методів дослідження конкретної науки, способів інтелектуальної діяльності, спроектованих у логіці вимог і умов завдань. ІНДЗ, що ґрунтуються на знаннях із педагогіки музичної освіти, мистецької педагогіки, передбачають з боку майбутнього вчителя музики розкриття особливостей музично-педагогічної діяльності, художньо-естетичних явищ, закономірностей їх функціонування, висвітлення різних аспектів у розв'язанні музично-педагогічних проблем, які потребують вирішення.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, моніторинговий компонент науково-методичного забезпечення

системи формування НДК МВМ у процесі професійної підготовки дає уявлення про складний, варіативний характер розробленої авторської комплексної складноструктурованої технології.

Обраний нами напрям дослідження має продовження у вивченні проблеми формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики, зокрема висвітлення моніторингового компоненту системи, за кордоном, виявленні особливостей професійної підготовки вчителів-дослідників-музикантів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болонський процес: Документи і матеріали / за ред. д.е.н., проф. С. І. Юрія. – Тернопіль : Економічна думка, 2006. – 136 с.
2. Зеер Э. Ф. Мониторинг профессионального развития личности / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк // Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учебное пособие. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. – С. 112–126.
3. Тушева В. В. Вивчення проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики у вітчизняній педагогіці / В. В. Тушева // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. – Сер.: педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вип. 42. – Ч. 1. – С. 203–210.
4. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учебное пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

РЕЗЮМЕ

Тушева В. В. Мониторинг сформированности научно-исследовательской культуры будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки.

В статье рассмотрен мониторинговый компонент многокомпонентной системы научно-методического обеспечения системы формирования научно-исследовательской культуры будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки, которая представляет комплексную сложноструктурированную технологию, предложен критериальный аппарат (совокупность критериев и показателей), типология уровней сформированности указанного личностного феномена, определена организационно-экспериментальная база разработанной системы.

Ключевые слова: научно-исследовательская культура будущего учителя музыки, научно-методическое обеспечение, мониторинг, учитель-исследователь-музыкант, диагностика профессионально-личностного развития исследователя, оценка эффективности технологий обучения, синтезирование научных и художественных методов познания.

SUMMARY

Tusheva V. Monitoring of formation of research culture of future music teachers in process of professional training.

In the article the monitoring component of the multicomponent system of the scientifically-methodical providing the system of forming of research culture of future music master is considered. In the process of professional preparation that a complex different structure technology, a criterion vehicle (totality of criteria and indexes), a typology of the levels of the indicated personality phenomenon are presented.

In our study we've proceeded from the fact that the feature research culture of the future teacher of music is found in its ability to combine different methods of scientific knowledge as the

implementation of the research finding, scientific methods, mastery of conceptual-categorical apparatus pedagogy of music education as a scientific basis pedagogical models (strategies) and ways of artistic knowledge that search turned artistic images that relate to the idea of the artistic works and are found in specific sensual, aesthetically defined form.

The author has given the determination of the concept research culture of future music master. This is a quality of a personality that is capable of synthesizing scientific knowledge and artistic methods, analytical and synthetic mental activity and emotional and imaginative comprehension of music, the embodiment of artistic and aesthetic, musical and pedagogical research in search of the ideal, the use of research (and teaching of art) knowledge as scientific and theoretical (explanatory) and design-technological (transformative) function.

The special value is the implementation of the individual research tasks and diploma (course, master's degree) works. The research tasks are examined in the article. They orient a future teacher-researcher-musician on analytical, synthetic, summarizing, systematizing, design, reflection activity and envisage the pedagogical organization of the research procedures, the methods of research of certain science, the methods of intellectual activity, the requirements and terms of tasks projected logically. The individual research tasks are based on knowledge of pedagogics of musical education, artistic pedagogics, artistic phenomena, conformities to law of their functioning, illumination of different aspects in the decision of the pedagogical problems.

Thus the monitoring component of the scientific and methodical providing of the system of forming of research culture of future music master in the process of professional preparation gives an idea about the complex pedagogical technology worked out by the author.

Key words: *research culture of the future music master, scientific and methodological support, monitoring, a teacher-researcher-musician, diagnostics of professional and personal development of a researcher, evaluation of efficiency of learning technologies, synthesis of scientific and artistic methods of cognition.*

УДК 378.147:53

О. М. Федьович
Житомирський державний
університет імені І. Франка

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕРЕСУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ

У статті представлено модель формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики у процесі вивчення фахових дисциплін, описані компоненти, з яких вона складається (концептуально-цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, діагностично-результативний та організаційний). Розглянуто поняття «модель», «моделювання», «фахові дисципліни». Виділено форми, методи, педагогічні умови й етапи формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики у процесі вивчення фахових дисциплін.

Ключові слова: *професійний інтерес, модель, моделювання, майбутній учитель фізики, фахові дисципліни, форми, методи.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, процеси глобалізації та інтеграції, що відбуваються в Україні, зумовили необхідність змін як у професійній діяльності, так і в підготовці сучасного фахівця. Існуючий стан диференційованого суспільства, невідповідність об'єктивних вимог соціального середовища з індивідуальними запитами майбутнього фахівця продукує низку питань, які постають перед професійною освітою.

Завданням вищої школи стає формування стійкої системи спрямованості інтересів і потреб майбутнього вчителя, зокрема фізики, на педагогічну діяльність. Реалізувати даний процес ми пропонуємо за допомогою створення й упровадження педагогічної моделі формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики у процесі вивчення фахових дисциплін.

Аналіз актуальних досліджень. Результати аналізу наукової літератури свідчать про те, що проблема інтересу давно привертала увагу вітчизняних і зарубіжних учених: філософів, соціологів, психологів, педагогів. Так, дослідженням проблеми інтересу займалися В. Богословський, Л. Божович, С. Виготський, Е. Зеєр, В. Іванов, А. Ковальов, А. Маркова, Н. Морозова, В. М'ясищев, А. Петровський, С. Рубінштейн, Г. Щукіна та ін. Теоретико-методичні та практичні основи формування професійного інтересу майбутніх учителів відображені в наукових доробках вітчизняних і зарубіжних учених (Т. Гайкова, Т. Калініна, Л. Кацова, В. Кузьмін, Л. Смеречак, А. Штифурак та ін.). У науковій літературі моделювання знайшло своє широке застосування в дослідженнях С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Безпалька, О. Бернацької, О. Дахіна, В. Маслової, В. Слостенина, В. Штоффа.

Проте, не достатньо висвітленою залишається проблема моделювання процесу формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та розробка моделі формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики у процесі вивчення фахових дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Необхідно зазначити, що розуміння поняття «модель» різними науковцями відзначається варіативністю. Відомо, що цей термін походить від латинського *modulus* – міра, мірило, зразок. Філософ В. Штофф під моделлю розуміє таку уявну чи матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи та відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, щоб її вивчення дало нам нову інформацію про цей об'єкт [7, 19]. Крім того, він вважає, що модель буде успішною лише за двох умов: якщо вона демонструє схожу до оригінала поведінку, тобто виконує аналогічні функції; якщо на основі вивчення поведінки та структури моделі можна виявити нові, невідомі властивості й особливості оригінала [7, 111].

У педагогічних словниках термін «модель» визначено як штучно створений об'єкт (схема, таблиця, креслення, опис тощо), який є аналогічним до досліджуваного об'єкта, але відображає в простішому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки між його елементами. Він призначений для збереження та розширення знань (інформації) про оригінал, конструювання оригіналу, перетворення чи керування ним [3, 213; 5, 193].

У педагогіці під моделюванням розуміють: 1) метод дослідження об'єктів на їх моделях, 2) побудова й вивчення моделей реально існуючих предметів, явищ і конструйованих об'єктів [8]. Необхідність у методі

моделювання виникає тоді, коли дослідження безпосередньо самого реального об'єкта неможливе або виникають труднощі у зв'язку з його недоступністю, певних етичних обмежень або великих витрат (тимчасових, трудових, фінансових та ін.). Тому ми вважаємо за доцільне будувати модель формування професійного інтересу майбутнього вчителя фізики. О. Дахін розглядає педагогічне моделювання як самостійний напрям у загальному методі дослідження, але наголошує на наявності специфічних характеристик, які відображають особливості досліджуваного об'єкта [4, 14]. В. Маслов зазначає, що моделювання є одним із найбільш поширених та ефективних методів пізнання систем, їх зовнішніх і внутрішніх зв'язків. Воно дозволяє вивчати закономірності, тенденції, формулювати принципи, розробляти концепції функціонування досліджуваної системи та прогнозувати попередні й кінцеві результати [6].

Зміст моделювання полягає в можливості отримання інформації про явища, що відбуваються в оригіналі, шляхом перенесення на нього певних знань, результатів, отриманих у процесі побудови й дослідження моделі. Можливість моделювання заснована на тому, що модель у певному розумінні відображає, відтворює певну сторону оригінала [8].

Модель формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики розкриває особливості структури (компоненти та етапи процесу формування), послідовність, зв'язок цих компонентів і загалом особливості конструювання змісту такого процесу. Таким чином, дана модель розроблялась як сукупність певних компонентів, до яких ми відносимо концептуально-цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, діагностично-результативний та організаційний.

Концептуально-цільовий компонент є провідним, оскільки він направляє та коригує весь процес формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики. Даний компонент, у свою чергу, є складним, комплексним елементом і визначається метою, завданнями, сучасними підходами та принципами формування професійного інтересу.

До структури цільової складової компонента відносимо виявлення та постановку мети та завдань педагогічної діяльності. Мета є передбаченням у свідомості результату, на здобуття якого спрямовано діяльність окремої людини або групи людей. Мета фіксує бажане, те, до чого людина прагне, що є для неї взірцем у певному виді діяльності [3, 205]. У нашому дослідженні метою процесу є формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики.

Конкретизуючи мету, нами було виділено такі завдання: формування мотивів і стимулів, які спонукають майбутнього вчителя фізики до професійної діяльності; забезпечення позитивного емоційного ставлення до професії; оволодіння студентами професійних знань, умінь і навичок; вироблення навичок подолання труднощів у досягненні поставленої мети у процесі професійної діяльності.

У теоретичну основу концептуальної складової компонента покладено принципи й наукові підходи до формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики, серед яких пріоритетне місце займає системний, акмеологічний, діяльнісний, особистісний, задачний, компетентнісний, синергетичний, індивідуальний. Реалізація зазначених підходів передбачає використання сукупності педагогічних принципів: науковості, гуманізму, професійно-педагогічної спрямованості, розвивального навчання, єдності теоретичних знань і практичної діяльності тощо.

Змістовий компонент моделі визначається системою знань, умінь та навичок, оволодіння якими забезпечує розвиток професійного інтересу майбутніх учителів фізики. Зміст фахової підготовки майбутніх учителів фізики є ядром, навколо якого нашаровуються методи, засоби й форми організації педагогічної діяльності, які сприяють формуванню професійного інтересу. Тому розроблена нами модель передбачає необхідність внесення доповнень у зміст предметів фахового циклу.

Для глибшого розуміння поняття «фахові дисципліни» розглянемо поняття «фах» і «фаховий» з точки зору їх наукового тлумачення. Фах – 1. основна кваліфікація, спеціальність; 2. вид занять, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування; професія [2, 1530]. Фаховий – пов'язаний із якимось фахом [2, 1530].

Мета фахової підготовки вчителя фізики визначається кваліфікаційною характеристикою. Таким чином, фахова підготовка повинна бути зорієнтована на реалізацію моделі майбутнього вчителя та відображати структуру та специфіку майбутньої діяльності.

У нашому дослідженні фаховими дисциплінами в підготовці майбутніх учителів фізики ми називаємо дисципліни нормативної частини, які входять до циклу професійної та практичної підготовки, а саме: загальна фізика, теоретична фізика, педагогіка, психологія, методика навчання фізики, історія фізики.

Отже, професійний інтерес майбутніх учителів фізики формується у процесі вивчення фахових дисциплін, передбачених навчальним планом. Між тим, вважаємо ефективним формування зазначеного феномену на заняттях зі спецкурсу «Формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики», зміст якого включає розгляд таких питань, які підвищують професійний інтерес і не вивчаються на інших дисциплінах майбутніми вчителями фізики.

Модель формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики містить *операційно-діяльнісний компонент*, який включає форми, методи та засоби.

У нашому дослідженні ми використовуємо як традиційні форми організації освітнього процесу (лекції, семінари, лабораторні роботи, самостійна (індивідуальна) робота студентів), так і інноваційні (лекція-

презентація, лекція проблемного характеру, лекція-дискусія, ділова гра, проектна діяльність, тренінг тощо).

Цілісний цикл формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики у процесі вивчення фахових дисциплін неможливий без використання способів стимулювання й мотивації, організації, контролю та самоконтролю. Тому, погоджуючись із М. Агаповою [1, 93–100], ми виділили три групи методів формування професійного інтересу: 1) методи стимулювання та мотивації професійного інтересу (дидактичні ігри, аналіз проблемних професійних ситуацій, ефект парадоксальності, подиву, створення ситуації новизни, створення цікавих ситуацій, ситуацій успіху, стимулювання обов'язку й відповідальності); 2) методи розвитку професійного інтересу (словесні, наочні, практичні, методи самостійної роботи); 3) методи контролю та самоконтролю наявності професійного інтересу (методи усного, письмового, лабораторного контролю, самоконтролю). Наявність і взаємозв'язок усіх трьох груп методів забезпечує цілісний процес формування професійного інтересу.

Діагностично-результативний компонент моделі включає моніторинг сформованості професійного інтересу майбутніх учителів фізики, що дозволяє визначити основні недоліки та проблеми процесу формування, вносити необхідні корективи в педагогічний процес. Даний компонент містить критерії та показники оцінювання сформованості професійного інтересу. Результатом є сформованість професійного інтересу майбутніх учителів фізики.

Модель формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики включає також *організаційний компонент*, до якого входять педагогічні умови й етапи цього процесу. У нашому дослідженні формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики здійснюється в чотири етапи: діагностичний, мотиваційно-стимулюючий, формуючий, результативно-коригуючий.

Формувальний характер навчального процесу досягається шляхом створення певних педагогічних умов. Виявлення та забезпечення цих умов необхідне для успішного вирішення завдань щодо формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики.

Ураховуючи аналіз педагогічної літератури та думку групи експертів, було виділено такі педагогічні умови формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики: - надання спрямованості навчального процесу на формування у студентів мотивів до оволодіння професійно значущими знаннями й уміннями; - урізноманітнення форм, методів і засобів формування професійного інтересу; - інтеграція теоретичної та практичної підготовки студентів з активним залученням їх до самостійної педагогічної діяльності; збагачення змісту дисциплін матеріалом, що має професійну спрямованість; - організаційно-методичне забезпечення навчального процесу; - здійснення моніторингу й контролю процесу формування професійного інтересу.

Виділені педагогічні умови між собою досить тісно пов'язані. Тому лише їх цілісна реалізація може сприяти формуванню професійного інтересу майбутніх учителів фізики.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у результаті аналізу наукової літератури та вивчення реальної педагогічної дійсності нами була розроблена модель формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики. Представлена теоретична модель стає орієнтиром побудови відповідного процесу формування на практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агапова М. Б. Формування професійних інтересів учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. Б. Агапова. – Житомир, 2008. – 297 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
4. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1 (3). – Т. 2. – С. 11–20.
5. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Издат. центр «Март» ; Ростов-н-Дону : Издат. центр «Март», 2005. – 448 с.
6. Маслов В. І. Функції моделювання в теоретичній і практичній педагогічній діяльності / В. І. Маслов // Наукова скарбниця освіти Донеччини : наук.-метод. журн. – 2008. – № 2. – С. 71–75.
7. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.-Л. : Изд-во Наука, 1966. – 304 с.
8. Ясвин В. А. Образовательская среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

РЕЗЮМЕ

Федёвич О. Н. Модель формирования профессионального интереса будущих учителей физики.

В статье представлена модель формирования профессионального интереса будущих учителей физики в процессе изучения специальных дисциплин, описаны компоненты, из которых она состоит (концептуально-целевой, содержательный, операционно-деятельностный, диагностико-результативный и организационный). Рассмотрены понятия «модель», «моделирование», «специальные дисциплины». Выделены формы, методы, педагогические условия и этапы формирования профессионального интереса будущих учителей физики в процессе изучения специальных дисциплин.

Ключевые слова: профессиональный интерес, модель, моделирование, будущий учитель физики, специальные дисциплины, формы, методы.

SUMMARY

Fediovych O. The model of formation of future physics teacher's professional interest.

In the article the model of formation of future physics teacher's professional interest in the process of studying special subjects is presented. The concepts «model» and «modeling» are analyzed. The model of professional interest of future physics teacher's reveals the features of the structure (the components and stages of the process of formation), the sequence of the relation between these components.

The model of formation of future physics teacher's professional interest in the process of studying special subjects discloses the particular structure of professional interest, consistency of its components and generally the construction features of the content of this process. The model, presented in the article, is developed as a set of components: conceptually-goal, informative, activity-operational, diagnostic-resultant and organizational.

The conceptually-goal component is leading because it directs and corrects the entire process. This component is determined by the purpose, goals, current approaches and principles of professional interest.

The informative component of the model is determined by the system of knowledge and skill, which provides the development of future physics teacher's professional interest. Professional interest is formed in the process of studying special subjects stipulated in the curriculum and at the special course «The formation of future physics teacher's professional interest».

The activity-operational component contains the forms, methods and means of formation professional interest. The diagnostic-resultant component of the model includes monitoring of formation of future physics teacher's professional interest. This allows to identify the main problems of the process of formation and to make the necessary adjustments to the pedagogical process. This component contains the criteria and indicators of the development of future physics teacher's professional interest.

The model, presented in the article, also includes the organizational component. This component contains the pedagogical conditions and stages of formation future physics teacher's professional interest.

The theoretical model becomes the guideline of construction corresponding the process of formation of future physics teacher's professional interest in practice.

Key words: *professional interest, a model, modeling, a future physics teacher, special subjects, the forms, the methods.*

РОЗДІЛ VI. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

УДК 37.018.46:658-057.177:005.336.5]167.7

О. В. Бородієнко

Інститут професійно-технічної освіти

НАПН України

МЕТОДИКА ПРОЕКТУВАННЯ МОДЕЛІ КОМПЕТЕНЦІЙ КЕРІВНИКІВ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Метою статті є створення методики проектування моделі компетенцій керівників структурних підрозділів із продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів. На основі порівняльного аналізу методів проектування моделі компетенцій, представлених у науковій літературі, а також урахуваючи специфіку діяльності досліджуваної категорії керівників автором було запропоновано принципи та авторську методику проектування моделі компетенцій керівників як основи створення системи їх розвитку. Практичне значення запропонованої методики полягає в можливості її використання підприємствами різних галузей, бізнес-процесами яких передбачено функції з продажу послуг та обслуговування споживачів. Перспективним є апробація методики та проектування з її допомогою моделі компетенцій керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів.

Ключові слова: модель компетенцій, керівники, структурні підрозділи з продажу послуг та обслуговування, система розвитку, професійна компетентність.

Постановка проблеми. Посилення конкуренції на ринку послуг зв'язку (спричинене зростанням споживацького попиту, а, відтак, ємності ринку) актуалізує необхідність пошуку операторами джерел конкурентних переваг для посилення їх позицій і розширення присутності на ринку. За умов подібності, а часто й аналогічності техніко-економічних умов часто основне джерело конкурентних переваг операторів знаходиться в межах бізнес-процесу «продаж послуг та обслуговування споживачів». Одним із визначальних чинників є рівень професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів. Саме ця категорія працівників забезпечує організацію процесу продажу, виконання планів, реалізацію принципу якісного сервісу, виробниче навчання персоналу з продажу та обслуговування, контроль їх діяльності, рекламну діяльність, просування послуг зв'язку, оцінювання рівня задоволеності споживачів якістю обслуговування тощо.

Сучасні вимоги до рівня професійної компетентності персоналу (які визначаються швидким старінням технологій, зокрема, у телекомунікаційній сфері та необхідністю впроваджувати нові; стрімким і частим виведенням на ринок нових послуг та продуктів; посиленням вимог споживачів до якості та професійного рівня персоналу) актуалізують необхідність створення, апробації та наукового осмислення такої системи розвитку керівників

структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів, яка б відповідала актуальним потребам ринку, з одного боку, а з іншого – гарантовано забезпечувала розвиток професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу та обслуговування.

У багатьох сучасних дослідженнях, предметом яких є розвиток професійної, фахової або окремих компонентів компетентності, модельовані авторами педагогічні системи мають структуру, яка у своєму складі містить декілька компонентів: цільовий компонент (який відображує мету й завдання системи), змістовий компонент (відображує знання, уміння, навички, які повинні набути розвитку в результаті імплементації системи розвитку), технологічний компонент (відображує методи, технології, форми реалізації програми розвитку), рефлексивний компонент (передбачає аналіз і оцінку результативності педагогічних впливів).

В основі проектування змістового компоненту системи розвитку компетентності лежить перелік тих якостей (знань, умінь, навичок, а подекуди й ставлень, настановлень), розвивати які й покликана проектувана педагогічна система. Як правило, формалізується це у вигляді моделі компетенцій – набору компетенцій (описаних у формі індикаторів поведінки), які є необхідними для якісного виконання роботи на відповідній посаді у відповідній компанії, досягнення необхідного рівня результативності. Модель компетенцій, безумовно, не може бути універсальною навіть для аналогічних позицій в компанії. Граничними умовами, які визначають її склад, на нашу думку, є галузь, у якій функціонує компанія, місія, цінності та стратегія компанії, приналежність посади до того чи іншого бізнес-процесу в компанії, внутрішні регламенти, які визначають специфіку функцій (посадові інструкції, положення про структурні підрозділи, регламенти бізнес-процесів, стандарти тощо). Тому для створення моделі компетенцій для окремої посади потрібно послугоуватись методиками, які б давали достовірний результат.

Аналіз актуальних досліджень. Порівняльний аналіз методів, які використовують у процесі проектування моделі компетенцій [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7] показує, що, як правило, дослідники у процесі проектування моделі компетенцій використовують або функціональний аналіз (аналіз посадових обов'язків досліджуваних категорій персоналу), або комбінацію методів (анкетування та статистичну обробку результатів; спостереження за діяльністю й експертне оцінювання; аналіз літератури й експертне оцінювання; фотографування робочого дня та проведення психологічного аналізу діяльності тощо). Вважаємо, що жодна з них не може бути самостійною та достатньою методикою для створення повної, актуальної моделі компетенцій керівників структурних підрозділів із продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів, яка відображувала б специфіку виконуваних персоналом функцій, актуальні вимоги до знань, умінь і

навичок, мала б прикладну основу та базувалася на кращих практиках виконання функцій реальними працівниками. Тому, проектуючи модель компетенцій, варто комбінувати методи таким чином, щоб у результаті їх використання отримати достовірну інформацію.

Мета статті. Таки чином, метою статті є створення методики проектування моделі компетенцій керівників структурних підрозділів із продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів.

Виклад основного матеріалу. В основі створення методики проектування моделі компетенцій керівників, на нашу думку, повинні лежати ті принципи, яким має відповідати модель компетенцій, а саме:

-принцип валідності (інформація про знання, уміння, навички, досвід, яка закладена в моделі компетенцій, має бути повною, достовірною та відображувати ті вимоги, які значною мірою можуть вплинути на досягнення необхідного результату діяльності персоналу);

-принцип оптимальності (серед імовірно великої кількості компетенцій дослідникові потрібно відібрати лише ті, які більшою мірою можуть вплинути на результат діяльності (і, відповідно, концентрація зусиль на розвитку яких дасть більш значущий результат). Тут варто керуватись т.з. принципом Парето, суть якого полягає в тому, що лише незначна кількість факторів спричиняє значний результат. Кількісно цей принцип описується приблизним співвідношенням 20 % до 80 % (з усіх факторів лише 20 % визначають 80 % результатів; у контексті нашого дослідження можна зробити припущення, що 20 % компетенцій визначають 80 % загального результату діяльності персоналу);

-принцип адаптивності. Для нівелювання ризиків, пов'язаних із тим, що швидкі технологічні, соціально-економічні й навіть політичні зміни в середовищі часто породжують те, що модель компетенцій втрачає свою актуальність ще у процесі її створення, дослідникові потрібно створити основу для високого рівня адаптивності цієї моделі (зокрема, сама методика проектування моделі компетенцій повинна дозволяти внесення необхідних коректив, викликаних актуальними вимогами й тенденціями та не бути занадто ресурсомісткою).

Ми пропонуємо авторську методику проектування моделі компетенцій керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів, яка базується, з одного боку, на специфіці досліджуваної категорії персоналу та контексті їх професійної діяльності, а з іншого – на виділених нами принципах створення моделі компетенцій.

Логічна послідовність методів, короткий опис технології їх використання та очікувані результати кожного із етапів дослідження представлені в таблиці 1.

Методика проектування моделі компетенцій керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів

Група методів	Назва методу	Короткий опис технології застосування	Очікувані результати
Методи теоретичного аналізу	1. Аналіз наукової літератури	Аналіз наукової літератури з питань створення моделей компетенцій керівників структурних підрозділів із продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів	Виділення підходів до моделювання професійної компетентності; аналіз змісту та структури професійної компетентності керівників
	2. Функціональний аналіз	Аналіз положень про організацію діяльності структурних підрозділів із продажу послуг, посадових інструкцій керівників, внутрішньо корпоративних нормативних документів із питань продажу послуг та обслуговування	Структуровані вимоги до знань, умінь, навичок, досвіду керівників з продажу послуг та обслуговування; перелік компетенцій, необхідних для якісного виконання посадових обов'язків
Методи експертного оцінювання	3. Метод критичних інцидентів	На основі опитування й анкетування експертів з'ясовуються критичні інциденти (випадки з практики, які суттєво вплинули на результати діяльності структурного підрозділу) та компетенції керівників, завдяки наявності яких це стало можливим	Набір ключових характеристик керівників, які є необхідними для якісного виконання посадових обов'язків, що мають прикладну основу
	4. Метод репертуарних решіток	На основі опитування експертів з'ясовуються додаткові складові компетенцій (знання, уміння, навички, досвід, ставлення), які відрізняють кращих працівників від гірших	Додатковий набір ключових характеристик, які можуть бути еталонними для якісного виконання посадових обов'язків і мають прикладну основу
	5. Методика SERVQUAL	Опитування клієнтів із метою встановлення рівня їх задоволеності та чинники, які його породжують	Позитивні характеристики поведінки, ставлення, особистісних якостей керівників з продажу послуг та обслуговування споживачів, які було продемонстровано у взаємодії з клієнтом і які впливають на рівень його

Група методів	Назва методу	Короткий опис технології застосування	Очікувані результати
			задоволеності; мають увійти в перелік елементів професійної компетентності
	6. Метод фокальних об'єктів	Сукупність методів індивідуальної та групової роботи з відбору, структурування, ранжування інформації	Відбір і структурування складових моделі компетенцій; ранжування; виявлення ваги компонентів

Як бачимо, методика проектування моделі компетенцій керівників структурних підрозділів із продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів передбачає декілька етапів. На першому етапі – теоретичному – у результаті використання методів аналізу наукової літератури й функціонального аналізу ми плануємо виділити підходи до моделювання професійної компетентності, проаналізувати зміст і структуру професійної компетентності досліджуваної категорії керівників, отримати структуровані вимоги до знань, умінь, навичок, досвіду керівників із продажу послуг та обслуговування, отримати розширений перелік компетенцій, необхідних для якісного виконання посадових обов'язків. На другому етапі – емпіричному – використовуючи методи критичних інцидентів, репертуарних решіток, методику SERVQUAL та метод фокальних об'єктів ми плануємо отримати набір ключових характеристик керівників, які є необхідними для якісного виконання посадових обов'язків, мають прикладну основу та можуть стати еталонними для даної категорії керівників; позитивні характеристики поведінки, ставлення, особистісних якостей керівників з продажу послуг та обслуговування споживачів, які було продемонстровано у взаємодії з клієнтом і які впливають на рівень його задоволеності; відібрані групою експертів, структуровані та ранжовані складові моделі компетенцій із виявленою вагою кожного компонента.

Більшість із запропонованих методів є достатньо відомими та мають застосування у психолого-педагогічних дослідженнях. Проте, урахувавши, що ми досліджуємо специфічну категорію керівників, вважаємо, що в методиці проектування моделі їх компетенцій має бути відображена ця специфіка. Зокрема, виявлені під час аналізу наукової літератури й функціонального аналізу, згенеровані експертною групою компоненти та параметри професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів, з нашої точки зору, не є достатніми для створення цілісної та комплексної моделі професійної компетентності даної категорії керівників, що не дасть змогу повною мірою спроектувати змістовну частину системи їх розвитку.

Наш висновок ґрунтується на аналізі наукової літератури з питань управління якістю надання послуг та управління персоналом із продажу

послуг та обслуговування споживачів. Зокрема, американський дослідник Д. Гарвін [8] дійшов цікавих висновків щодо чинників, які визначають якість надання послуг. Аналізуючи великі обсяги емпіричних даних, він згрупував чинники у 8 категорій: якість продукту (що включає якість основних технічних характеристик продукту), якість вторинних характеристик продукту (які, проте, формують споживчу цінність), надійність продукту (що визначається вірогідністю поломок упродовж визначеного періоду часу), відповідність (відповідність якості продукту визначеним стандартам), тривалість використання, якість сервісного обслуговування, якість оформлення продукту (що у свідомості споживача кореспондує з його якістю), сприйняття клієнтом якості надання послуги. Останні два критерії Д. Гарвін вважає, з одного боку, найбільш важливими й такими, які визначають конкурентні переваги продукту та компанії, з іншого – такими, які найменшою мірою піддаються формалізації, вимірюванню та аналізу. Подальші дослідження [11] довели, що існує тісний зв'язок між такими явищами: «сприйняття клієнтом якості надання послуги», «рівень задоволеності якістю послуги», «наміри щодо подальших покупок», «висока лояльність клієнтів». Галузеві дослідження у сфері телекомунікацій [10] також підтверджують даний феномен. Власне, для структурних підрозділів із продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів ці явища можуть визначити збільшення обсягів продажів, зростання лояльності клієнтів до компанії, а чинники, які їх породжують (зокрема, елементи професійної компетентності керівників структурних підрозділів) мають стати об'єктом зосередженої уваги розробників системи розвитку їх професійної компетентності.

Важливим завданням дослідника є з'ясування того, які саме знання, уміння, навички, настановлення персоналу з продажу послуг зв'язку й обслуговування споживачів, актуалізація (демонстрація) яких у взаємодії з клієнтами визначає рівень його задоволеності.

Однією з методик такого дослідження може бути методика SERVQUAL, яка є науково обґрунтованою та має широку практичну апробацію за кордоном та в Україні. Дана методика була запропонована групою американських вчених (А. Парасураман, В. Зейтамл, Л. Бері) [9]. Учені зазначають, що традиційні підходи до оцінки якості послуги є недостатніми для управління вдосконаленнями, оскільки не враховують такий важливий критерій, як перцепцію якості (perception of quality) – сприйняття клієнтом якості надання послуги. Тому, у результаті проведених досліджень було створено методика, яка дає валідну оцінку сприйняття якості клієнтами. Вона дає змогу оцінити основні компоненти, які генерують рівень їх задоволеності. Потрібно зазначити, що сфера застосування даної методики є достатньо широкою: універсальність дає змогу оцінити рівень задоволеності клієнтів якістю обслуговування в будь-якій сфері.

Дослідження здійснюється шляхом опитування (формою такого опитування може бути як інтерв'ювання, так і заповнення анкети). В основі опитувальника лежить два параметри – очікування клієнта щодо якості обслуговування та фактичне сприйняття ним рівня обслуговування в сервісному центрі. Аналізується й інтерпретується різниця між рівнем очікування та рівнем сприйняття якості послуги [9].

Чинники, які впливають на якість обслуговування, авторами були згруповані в такі групи: матеріальність (*tangibles*), надійність (*reliability*), чутливість (*responsiveness*), впевненість (*assurance*), співчуття (*empathy*). Опитуваного просять за допомогою семибальної шкали (7 – повністю погоджуюся; 1 – повністю не погоджуюся; проміжні значення демонструють відмінне від екстремумів ставлення) висловити свої загальні очікування щодо п'яти запропонованих критеріїв якості обслуговування, якби вони надавалися у взірцевій компанії даного напрямку (таким чином, оцінюється рівень очікування споживача щодо якості послуги). Потім, за допомогою аналогічної шкали, споживача просять висловити своє специфічне сприйняття тих самих п'яти критеріїв послуги, але вже в конкретній компанії. На основі отриманих даних вираховується коефіцієнт якості по кожній категорії; важливим показником також є вага кожної групи критеріїв у загальному рівні задоволеності клієнтів. Для нашого дослідження цінним є з'ясування тих чинників задоволеності клієнтів, які є похідними від актуалізованих у взаємодії з ними компонентів професійної компетентності керівників.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вважаємо, що проєктована модель компетенцій як основа змістового компонента педагогічної системи розвитку професійної компетентності керівників має відображувати специфіку їх діяльності, стратегію та цінності компанії, приналежність до певного бізнес-процесу, відповідність внутрішнім регламентам. Крім того, модель компетентності досліджуваної категорії керівників має відповідати принципам валідності, оптимальності й адаптивності. Таким чином, запропонована методика проєктування моделі компетенцій керівників структурних підрозділів продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів дозволяє завдяки комбінуванню різних методів дослідження створити комплексну модель компетенцій, які відповідає вищезазначеним принципам та умовам. Перспективним є апробація даної методики та проєктування з її допомогою моделі компетенцій керівників структурних підрозділів продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богачков Ю. М. Виявлення і порівняння кваліфікацій на основі профілю компетенцій / Ю. М. Богачков, П. С. Ухань // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – Том 37. – № 5. – С. 10–18.
2. Вачевський М. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійної компетентності : монографія / М. В. Вачевський. – К. : ВД «Професіонал», 2005. – 364 с.

3. Десятов Т. М. Професійні стандарти: теоретичні аспекти і методика : методичний посібник / Т. М. Десятов, М. І. Пальчук, Н. П. Паршина ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Видавництво «Арт Економі», 2011. – 234 с.
4. Єльнікова Г. В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу / Г. В. Єльнікова // Теорія і методика управління освітою. – 2010. – № 4. – С. 18–27.
5. Малімон Л. Я. Компетентнісний підхід у підвищенні кваліфікації кадрів органів державного управління / Л. Я. Малімон // Психологічні перспективи. – 2010. – Вип. 16. – С. 176–186.
6. Петренко Л. М. Теорія і методика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : монографія / Л. М. Петренко. – Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2013. – 456 с.
7. Прохорова М. В. Сравнительный анализ методов разработки компетенций / М. В. Прохорова, А. С. Ежова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – Серия Социальные науки. – 2012. – № 2 (26). – С. 63–71.
8. Garvin David A. Competing on the Eight Dimensions of Quality / David A. Garvin // Harvard Business Review. – November–December, 1987. – P. 100–109.
9. Parasuraman A. SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality / A. Parasuraman; Valarie A. Zeithaml; Leonard L. Berry // Journal of Retailing. – 1988. – Vol. 64 (1). – P. 12–40.
10. Dr. Muhamad Sabbir Rahman. Service Quality, Corporate Image and Customers' Satisfaction Towards Customers Perception: An Exploratory Study on Telecom Customers in Bangladesh / Dr. Muhamad Sabbir Rahman // Business Intelligence Journal. – January, 2012. – Vol. 5. – No.1. – P. 56–63.
11. Tsiotsou Rodoula. Perceived Quality Levels and their Relation to Involvement, Satisfaction and Purchase Intentions / Rodoula Tsiotsou // Marketing Bulletin. – 2005. – Research Note 4. – P. 2–12.

РЕЗЮМЕ

Бородиенко А. В. Методика проектирования модели компетенций руководителя как основа создания системы их профессионального развития.

Целью статьи является создание методики проектирования модели компетенций руководителей структурных подразделений по продаже услуг связи и обслуживанию потребителей. На основе сравнительного анализа методов проектирования модели компетенций, изложенных в научной литературе, а также учитывая специфику деятельности исследуемой категории руководителей автор предложил принципы и авторскую методику проектирования модели компетенций как основу создания системы их развития. Практическим значением предложенной методики является возможность ее использования предприятиями разных отраслей, бизнес-процессами которых предусмотрены функции по продаже услуг и обслуживанию потребителей. Перспективной является апробация методики и проектирование с ее помощью модели компетенций руководителей структурных подразделений по продаже услуг связи и обслуживанию потребителей.

Ключевые слова: модель компетенций, руководители, структурные подразделения по продаже услуг связи и обслуживанию потребителей, система развития, профессиональная компетентность.

SUMMARY

Borodiyenko O. Technique of designing a competency model as the basis for creating the system of leaders' professional development.

The article aims to create the technique of designing a competency model as the basis for creating the system of leaders of the sale of communication services and customer service departments. The author's technique and principles of designing a competency model based on comparative analysis of techniques of a competency model's designing presented in the literature and specificity of the studied category of managers' functions are proposed in the article. It is found out that the principle of validity, the principle of optimality, the principle of adaptability should be the basis of the technique of designing a competency model. The principle of validity means that information about knowledge, skills, experience, which lies in the competence model should be complete, accurate and reflect those requirements that can greatly affect the achievement of the required performance of the staff. The principle of optimality means that among a large number of competencies the researcher should select only those that are more likely to affect the outcome of managers and thus focus on the development of which will affect more significant result. The principle of adaptability means to avoid risks associated with the fact that competency model loses its relevance in the process of its creation, the researcher should provide the foundation for a high level of adaptability of the model (in particular, the methodology of designing a competency model should allow making the necessary adjustments caused by actual demands and trends). The author's technique of designing a competency model involves several stages. The first stage is theoretical which by using the methods of analysis of scientific literature and functional analysis approach gives possibility to receive structured requirements to knowledge, skills, experience of researched category of managers and get an expanded list of competencies required for efficient performance of duties.

The second stage is the empirical. Using the methods of critical incidents, repertory grids, SERVQUAL method and the method of focal objects we plan to get a set of key characteristics of managers that are necessary for efficient performance of duties; positive behaviors, attitudes, personality traits of leaders of sales service and customer service departments, which has been demonstrated in conjunction with the client and which affect the level of clients' satisfaction; selected by the panel, structured and ranked constituents of competence model with the detected weight of each component.

The practical significance of the proposed technique is its possibility to be used in various industries, business processes in which provides the functions of sales services and customer service. Perspectives is testing of proposed methodology and design with the help of it the competence model of the leaders of the sale of communication services and customer service departments.

Key words: *competency model, managers, structural units for the sale of telecommunications services and customer service, system development, professional competence.*

І. І. Гавриленко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ А. С. МАКАРЕНКА: УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЮ РОБОТОЮ

У статті розкрито змістові засади управлінської діяльності А. С. Макаренка в аспекті управління навчально-методичною роботою в Трудовій колонії ім. М. Горького. Визначено мету, основні структурні елементи навчання в колонії та організаційні особливості навчально-методичного забезпечення. Актуальними дослідженнями для автора стали наукові праці вітчизняних та зарубіжних макаренкознавців: М. Д. Виноградової, О. Ю. Ілалтдінової, І. Ф. Кривоноса, М. М. Окси, Н. М. Тарасевич, А. В. Ткаченка, А. А. Фролова та ін.

Ключові слова: А. С. Макаренко, Трудова колонія імені М. Горького, навчально-методична робота, дидактика, управління, навчальні комплекси, потреби, вихованці, мета, структура навчання.

Постановка проблеми. Незаперечним є факт, що українська освіта XXI століття має повніше, швидше й точніше реагувати на виклики часу щодо сутності та змісту побудови процесу розвитку людини, здатної жити й ефективно діяти у глобальному середовищі. Нині виокремлюється тенденція падіння статусу освітніх систем із низьким рівнем орієнтації на становлення особистості як творця та проектувальника власного життя, оволодіння нею життєвою компетентністю. Разом із тим, спостерігається зростання ролі тих освітніх систем, в основі яких закладена концепція формування соціально досвідченої, активної особистості, що здатна організувати постійно змінюване середовище навколо себе заради суспільно корисної діяльності.

У контексті зазначеного, на нашу думку, актуальним є вивчення та аналіз досвіду А. С. Макаренка, який увесь зміст навчально-виховної та методичної роботи спрямовував саме на реалізацію ідеї єдності навчально-виховного процесу й життя дітей.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення та аналіз дидактичних поглядів А. С. Макаренка та його досвіду організації навчального процесу досліджувалися М. Д. Виноградовою, О. Ю. Ілалтдіновою, І. Ф. Кривоносом, М. М. Оксою, Н. М. Тарасевич, А. В. Ткаченком, А. А. Фроловим та ін. Однак, підняте в даній статті питання щодо управління навчально-методичною роботою в діяльності А. С. Макаренка в період, визначений хронологічними межами нашого дослідження, не було предметом спеціальних наукових досліджень.

Мета статті – розкрити змістові засади управлінської діяльності А. С. Макаренка в аспекті управління навчально-методичною роботою.

Виклад основного матеріалу. Важливим засобом впливу на особистість, її соціалізацію в діяльності А. С. Макаренка виступала освіта колоністів. Поряд із трудовим загартуванням, досвідом самоврядування

освіта була підґрунтям соціального захисту кожного вихованця. Макаренкознавець А. В. Ткаченко з цього приводу зазначає: «Виховні пріоритети в педагогічних ідеях А. С. Макаренка не означають недооцінки ним значення освіти. Педагог завжди наголошував на величезній ролі освіченості людини, вважав, що перековка характеру й перевиховання правопорушника можливі лише за умов повної середньої освіти» [1, 19].

Відомо, що за свідченням самого А. С. Макаренка, обставини й умови діяльності педагогічного колективу колонії ім. М. Горького зумовили «корінне реформування навчальної роботи з вихованцями» [2, 18]. Діти, які прибували до колонії були «неосвічені» або «не зовсім освічені», і, не зважаючи на їх життєвий досвід («бачили пів-Росії, воювали в усіх арміях та на всіх фронтах, працювали або служили на фабриці, у типографії, у кондитерській, чи просто в однієї людини») майже не вмели рахувати, навіть ті, які займалися спекуляцією, принципово не визнавали навченості й тому знали менше, ніж «найвідсталіший, невдачний учень» звичайної школи [2, с. 18].

Завідувач А. С. Макаренко розумів, що запропонувати осідлому в колонії дитячому колективу «систематичну програму класної роботи», було б марною працею. У статті «Досвід навчальної роботи в Полтавській трудовій колонії ім. М. Горького» для українського журналу «Новими стежками» Полтавського органу губнаросвіти в 1923 р. він писав: «Середній час перебування дитини в колонії, становив півтора-два роки. За цей час колонія повинна дати вихованцю не лише грамотність – вона повинна все багатство його практичного досвіду, увесь запас сил, вже загартованих у життєвій боротьбі дітей, перетворити в систему чітких уявлень про світ та, по можливості, у світі. Лише в такому випадку освітня колонійська діяльність не буде відставати від дисциплінуючих вимог колонійської організації» [2, 18]. Отже, завідувачем на той час було чітко вибудовано низку завдань, а саме: дати вихованцеві не лише письмо, але й сформувані знання про світ, сформувані уявлення про місце кожної людини у світі.

Означені обставини визначили в період становлення колонії особливість змісту та процесу організації навчальної роботи в колонії: завідувач запропонував «паралелізм» роботи та знання. «Те, що не виражено в дитячому паралелізмі, імовірно, не буде паралельним його життю, його праці... Ідучи назустріч дитячому інтересові та враховуючи логіку його інтересу до життя в колонії та в самій колонії, ми опинилися на шляху нової педагогіки. Це дозволило колонії рішуче відкинути те, що було в нас від старої школи. Ми відмовилися від постійної програми, від так званих навчальних планів, розподілу на предмети, від розкладу, від навчальних посібників, задачників. Відмовилися ми і від найголовнішого нещастя нашої школи – від виміру роботи вчителя годинами та хвилинами» [2, 19].

Головною умовою реалізації такого нововведення була «дисципліна, жорсткий порядок у навчальній роботі, повага до книжки та, насамперед, прискіплива увага до того, що здійснюється педагогічним колективом, до того, що буде завтра» [2, 19].

Таким чином, з осені 1922 р. в колонії було відмінено триместри та почалося впровадження комплексного методу навчання. Таку нову систему навчання А. С. Макаренко вважав провідним засобом подолання протиріч між життєвим досвідом вихованців і їхніми шкільними знаннями. Для того, аби залучити вихованців до процесу активного пізнання, в колонії було розроблено цілу систему заходів:

- 1) письмове опитування вихованців у черговому журналі («злоба дня» й теми цікавих розмов») та анкетування вихованців з метою виявлення цікавих для них тем;
- 2) групова робота над підготовкою доповідей, що передбачала не лише опанування матеріалу в підручниках, але й збір відомостей на екскурсіях, у господарчій частині, навіть у сусідів;
- 3) презентація результатів роботи в словесній, числовій і художній (графічній) формі.

Процедура розробки навчального комплексу була такою. Анкета складалася з одного питання: «Про що я хочу дізнатися у найближчий час?» [2, 20]. Дані опитування, анкет і звітів педагогів щотижня розглядалися на педагогічній раді, й залежно від переваги того чи іншого інтересу, обиралися для розробки теми навчальної роботи. На наступному засіданні педради розглядалися представлені конспекти розробок за темами, затверджувалися найбільш вдалі та визначалася група педагогів (1–2 вчителів, з визначенням провідного педагога в розробці) і вихованців (10–20 вихованців) для реалізації тематичних комплексів на практиці. Підготовка докладів за темою тривала 2–3 дні.

Отже, спільна творча робота педагогів і вихованців завершувалася розробкою комплексних тем відповідно до трудової діяльності й інтересів дітей. Наприклад: «Врожай колонії 1922 року», «Повітря», «Письмо і книга», «Ліс узимку», «Заєць та лисиця», «Скло», «Паливо» тощо [2, 20–24]. При цьому, кожна тема розкривалася змістово без тих або інших обмежень питання в межах конкретної галузі знань. Так, наприклад, тема «Письмо і книга» включала «й умовні сигнали дикунів, і єгипетські ієрогліфи, і життя Гуттенберга й Федорова, і діяльність типографії, і вартість другу газети» [2, 20].

Кожна тема у процесі розробки, відповідно, за логікою розробки ділилася на дві частини: пасивну та активну. У першій частині розкривався зміст питання у формі доповіді, бесіди, екскурсій або читання. Мета другої частини полягала у висловленні тих думок і почуттів, що виникали в процесі роботи, як уже зазначалось, у словесній, числовій або художній формі.

Особливе значення при цьому, мала звітна робота, «оскільки вона дозволяла відслідковувати розвиток математичних і мовних навичок учнів» [2, 21].

Переваги такої системи організації навчання одразу дали свої результати: «Справи в нас пішли значно краще, прямо крила вирости» [3, 12]. Однак, за результатами аналізу навчально-методичної роботи в колонії завідувач відзначав і недоліки запропонованої системи навчання вихованців: «З такими заняттями ми майже не маємо можливості торкнутися абстрактних величин. Ми змушені обходитися без теорії граматики, алгебри, дробів тощо» [21, 21]. Пошук шляхів забезпечення вихованців систематичними науковими знаннями, особливо у процесі підготовки їх для вступу до рабфаку, сприяв організації додаткових занять, що проводилися паралельно тематичним комплексам за предметною системою. Відомо, що першими на робітфак вступили в 1923 р. 5 колоністів, у 1924 р. – 9 осіб. Для колонії навчання на робітфаці стало важливою перспективою та підготовка до вступу розв'язувала дві проблеми: дидактичну – розвиток інтересу до навчання, й соціальну – влаштування вихованців після випуску із колонії, забезпечення їх кваліфікацією, житлом, стипендією на час подальшого навчання [1, 19].

Згодом, спостерігається тенденція подальшого розвитку дидактичної системи в колонії. Зокрема, у 1924 р. А. С. Макаренко переглядає систему навчально-методичної роботи й у результаті пошуку шляхів її удосконалення в 1924–1925 навчальному році колонія переходить на класно-урочне предметне навчання. Комплексними програмами в цей час керувались лише вчителі початкових класів. Обов'язковими для вивчення в початковій ланці стали такі предмети, як: арифметика, навчання грамоті (письмо і читання), суспільствознавство, природознавство, малювання, географія, основи сільського господарства [6, 15]. Таким чином, з огляду на реальні потреби підготовки вихованців колонія ім. М. Горького задовго до державних постанов 30-х років перейшла на класно-урочну систему [1, 20].

З часом, завдяки наполегливій роботі завідувача, школа в колонії ставала все вагомим чинником розвитку вихованців. Так, у Куряжі колонія вже мала окрему будівлю для навчальної діяльності, у 1926 р. працювало 6 класів, а в 1927–1928 рр. у колонії було організовано повну семирічну школу. Керівництво навчально-методичною роботою відтоді здійснювалось завучем школи – Є. Ф. Григорович. За сприянням А. С. Макаренка педагогами колонії було детально розроблено навчальні плани та практикувалось взаємовідвідування уроків із подальшим їх обговоренням, у чому А. С. Макаренко особисто брав участь» [1, 21]. У колонії, зазначає А. В. Ткаченко, діти не лише дружньо жили та працювали по господарству, а й прагнули до знань, аби стати освіченими людьми [1, 21].

Однак, зміст освіти й організація навчально-методичної роботи здійснювалась А. С. Макаренко відповідно не лише інтересам вихованців –

ураховувалися тенденції соціально-економічного розвитку держави. Він розумів, що в умовах «нового робітничого суспільства», в умовах широкої індустріалізації державного господарства «нова людина» повинна бути гарним організатором, бути здоровою тілом і духом, знати сучасні технології виробництва, технології раціонального господарювання тощо. «Праця, дисципліна, побут, освітня діяльність, майбутнє вихованця й вихователя – усе це повинно організовуватися по лінії економічного прогресу закладу з урахуванням центрального основного фактору – економічного прогресу всієї держави» [4, 49].

Дослідник М. М. Окса до основних дидактичних особливостей організації та змісту процесу навчання в діяльності А. С. Макаренка відносить: 1) діалектичний і цілеспрямований характер процесу навчання; 2) органічний зв'язок навчальної діяльності вихованців із їхньою участю в господарчій та виробничій діяльності; 3) творчий підхід до вибору засобів організації навчального процесу; 4) необхідність урахування під час розробки змісту навчання інтересів і життєвого досвіду дітей; 5) єдність потребово-мотиваційної сфери й навчально-пізнавальної активності вихованців; 6) формування здібностей і творчих задатків вихованців та врахування їх позитивних особистісних якостей у процесі навчання; 7) здійснення навчання в колективі класу та підвищення впливу колективу на активізацію навчальної діяльності учнів [7, 152].

Висновки. Отже, у діяльності А. С. Макаренка щодо управління навчально-методичною роботою в Трудовій колонії ім. М. Горького можна визначити такі основні положення.

1. Мета навчано-методичної роботи полягала у формуванні знань вихованців про світ і місце кожної людини у світі з метою соціалізації дитини та формування її позиції відносно соціально-економічних процесів у закладі, державі та світі.

2. Завідувачеві вдалося вибудувати певну модель дидактичної системи, яку подаємо схематично (Рис. 1). Така думка ґрунтується на визначенні Т. М. Хлебнікової про те, що «дидактичні системи функціонують на основі чіткої організації навчального процесу, який містить як внутрішній (розвиток особистості), так і зовнішній (зміст, форми, методи, засоби) боки навчання [8, 7].

3. З огляду на те, що під інноваційною в системі освіти розуміється діяльність з удосконалення чи оновлення освітньої практики шляхом створення, поширення та освоєння нових ефективних способів і засобів досягнення встановлених цілей освіти [5], зазначене вище дозволяє стверджувати, що навчально-методична робота в колонії, здійснювана під керівництвом А. С. Макаренка, мала *інноваційний характер*.

<i>Стратегія навчальної діяльності:</i>	<i>Дидактичні засоби навчання:</i>	<i>Методика навчання:</i>
<ul style="list-style-type: none"> - спрямованість навчання на духовні цінності цивілізації і культуру суспільства; - інтеграція змісту освіти; - виховуючий і розвиваючий характер навчання; - стиль педагогічної взаємодії педагога і вихованця; - єдині дидактичні вимоги; - тенденція розвитку дидактичної системи 	<ul style="list-style-type: none"> - технічні засоби; - тематичні комплекси; - обладнання та оснащення навчальних кабінетів; - література для вчителів і вихованців 	<ul style="list-style-type: none"> - оптимальна насиченість змісту освіти відповідно до інтересів вихованців; - реалізація досвіду та здібностей педагогів і вихованців; - пізнавальна активність вихованців; - диференціація та індивідуалізація; - взаємозв'язок знань, умінь і навичок

Рис. 1. Модель дидактичної системи А.С. Макаренка (у Трудовій колонії ім. М. Горького)

4. Основними структурними елементами навчання в школі Трудової колонії ім. М. Горького виступали:

– ціль навчання як ідеальна модель бажаного результату засвоєння змісту освіти, якого прагнуть у процесі спеціально організованої системи послідовної взаємодії тих, хто навчає, і тих, хто навчається;

– зміст освіти – педагогічно адаптований соціальний досвід, що передбачав: урахування знань про світ і способи діяльності інтелектуального та практичного характеру; досвід відтворення способів життєдіяльності репродуктивного характеру; досвід відтворення способів творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу;

– методи навчання як система послідовної взаємодії вчителів і вихованців, спрямована на організацію й засвоєння змісту освіти;

– організаційні форми навчання, що визначаються як цілеспрямовано формований характер спілкування у процесі взаємодії вчителя й вихованців, який відрізняється розподілом навчально-організаційних функцій, відбором і послідовністю ланок навчальної роботи, почасовим і просторовим режимом залежно від готовності вчительсько-учнівського контингенту до навчальної діяльності за тією чи іншою формою навчання;

– реальний результат як проміжний або кінцевий, завершений стан системи навчання або її продукту.

При цьому, під реальним результатом А. С. Макаренко розумів об'єктивно фіксовані кількісні та якісні зміни особистості вихованців, що відбувались у наслідок засвоєння ними в процесі пізнавальної і практичної діяльності накопиченого соціального досвіду (змісту освіти).

5. Основним принципом організації навчально-методичної роботи в колонії був принцип паралельності, згідно якого зміст навчальної програми вибудовувався відповідно до інтересів вихованців: життєвих, професійних (в аспекті господарства, організації, психології тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Антон Макаренко: Харківська трудова колонія ім. М. Горького (в документах і матеріалах 1926–1928 рр.) / Автори-укладачі: І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасевич, А. В. Ткаченко ; за ред. дійсного члена АПН України І. А. Зязюна. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 352 с.
2. Макаренко А. С. Опыт образовательной работы в Полтавской трудовой колонии им. М. Горького / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. Т. 1 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – С. 12–24.
3. Макаренко А. С. М. Н. Котельникову / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. Т. 8 / сост. : М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1986. – С. 11–12.
4. Макаренко А. С. Очерк о работе Полтавской колонии им. М. Горького / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8-ми т. Т. 1 / сост. : Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1983. – С. 44–53.
5. Міленкова Р. В. та ін. Інноваційна культура : сутнісні характеристики : монографія / Р. В. Міленкова, О. Г. Козлова. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – 140 с.
6. Ніжинський М. П. Життя і педагогічна діяльність А. С. Макаренка (Творчий шлях) / М. П. Ніжинський. – К. : Рад. Школа, 1967. – с. 64.
7. Окса М. М. А. С. Макаренко про виховання позитивного ставлення до навчання / М. М. Окса // ПостМетодика. – 1999. – № 2/4. – С. 151–153.
8. Хлебнікова Т. М. Упр-я навчальною діяльністю / Т. М. Хлебнікова. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – Вип. 12 (72). – 175 с.

РЕЗЮМЕ

Гавриленко І. І. Управление учебно-методической работой в деятельности А. С. Макаренко.

В статье раскрыты содержательные основы управленческой деятельности А. С. Макаренка в аспекте управления учебно-методической работой в Трудовой колонии им. М. Горького. Определена цель, основные структурные элементы обучения в колонии и организационные особенности учебно-методического обеспечения. Актуальными исследованиями для автора стали научные труды отечественных и зарубежных макаренковедов: М. Д. Виноградовой, О. Ю. Илалтдиновой, И. Ф. Кривоноса, М. М. Оксы, Н. М. Тарасевич, А. В. Ткаченко, А. А. Фролова и др..

Ключові слова: А. С. Макаренко, Трудова колонія імені М. Горького, навчально-методична робота, дидактика, управління, навчальні комплекси, потреби, вихованці, мета, структура навчання.

SUMMARY

Gavrilenko I. Educational and methodical work management in A. S. Makarenko's activity.

In an aspect of the problem raised by the study author defines the following main points of A.S. Makarenko's activity regarding the management of educational works in labor colony named after M. Gorky:

1) The purpose of educational and methodical work was to form pupils' knowledge about the world and the place of each person in the world, to the child's socialization and the formation of its position on the socio-economic processes in the facility, the state and the world.

2) The Head of the colony managed to build a certain model of didactic system. This opinion is based on the definition of T.M. Khlebnikova that "didactic systems operate on the basis of a clear organization of educational process, which includes both internal (personal development) and external (content, forms, methods, tools) side of learning".

3) Resuming that an innovative system of education refers to activities to improve or upgrade the educational practices through the creation, dissemination and development of new effective ways and means to achieve the goals of education mentioned in this article it is suggested that the educational and methodical work in the colony, carried out under the A.S. Makarenko's, guidance was innovative.

4) The main structural elements of education in labor colony named after M. Gorky were:

– purpose of training as an ideal model of the desired result of mastering the content of education, which the pupils of the institutions sought in the specially organized system of sequential interaction of those who teach and those who learn;

– educational content – pedagogically adapted social experience, which provides: keeping knowledge about the world and how the activities of the intellectual and practical;

– playback experience ways of life reproductive character;

– playback experience ways of creative activity;

– experience emotionally-valuable relation to the world; training methods as a system of sequential interaction of teachers and pupils of the colony, aimed at organizing and mastering the content of education;

– organizational forms of learning, defined as purposefully formed nature of communication in the process of interaction between teacher and pupils of the colony, which is characterized by the distribution of educational and organizational functions, selection and sequence of links academic work, hourly and spatial mode, depending on the willingness of the teachers' contingent in student-learning activities some form of training;

– real result as an intermediate or final, a finished state training system or product.

5). The basic principle of the teaching work organization in the colony was the principle of parallelism, according to which the content of the curriculum laid down in accordance with the interests of the pupils: life, professional (in terms of management, organization, psychology, etc.).

Key words: *A.S. Makarenko, labor colony named after M. Gorky, educational and methodical work, didactics, management, educational complexes, needs, pupils, purpose, structure of education.*

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ АВТОМАТИЗОВАНИХ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ НАВЧАННЯМ MOODLE І «UNIVERSYS WS»

У статті автори розглянули дві автоматизовані системи управління навчанням – «Moodle» та «Universys WS». Так, система Moodle, призначена для створення викладачами якісних онлайн-курсів із предметів, є дуже потужною системою та поширюється у відкритих вихідних кодах, що дає можливість налаштувати її під особливості будь-якого навчального закладу. У свою чергу, програма для ЕОМ Universys WS призначена для розгортання автоматизованих інформаційних систем управління освітнім закладом за допомогою з'єднання по HTTP або HTTPS протоколам через мережі передачі даних.

Автори зробили порівняльний аналіз цих систем і вивели загальну характеристику для всіх АСУО.

Ключові слова: навчання, АСУП, АСУО, самоосвіта, планування, дискретна система, дистанційне навчання, Moodle, «Universys WS».

Постановка проблеми. Застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у сфері освіти та науки, особливо дистанційного навчання, є пріоритетним напрямом вищих навчальних закладів. Це дає змогу відстежити зворотний зв'язок між студентами й викладачами, забезпечити швидку перевірку знань студентів, надати матеріал для самостійного вивчення студентами будь-яких навчальних курсів, викласти матеріал візуального характеру в різних форматах, наприклад, слайди, відеопрезентації та навчальні ролики, електронні книги тощо. За останні роки набув великого значення термін «*E-learning*», який означає процес навчання через мережу Інтернет в електронній формі. Цей термін дуже тісно співпрацює з терміном «*дистанційне навчання*». Тому цей напрям є актуальним у нашому дослідженні й визначає якість електронних освітніх ресурсів.

Аналіз актуальних досліджень. Над проблемою застосування різноманітних аспектів у дистанційному навчанні працювали (А. Андреев, Д. Андерсон, В. Биков, П. Підкасистий, В. Олійник, С. Білоусова та ін.). Інші науковці (Н. Морзе, В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротенко, Б. Шуневич) у своїх працях висвітлювали проблему забезпечення якісного здобуття знань студентами за допомогою інформаційних технологій.

Мета статті – здійснити порівняльний аналіз двох автоматизованих систем управління навчанням «Moodle» та «Universys WS» та вивести загальну характеристику для всіх АСУО.

Виклад основного матеріалу. Автоматизація – одне з найактуальніших питань сьогодення. Це стосується автоматизованих систем управління підприємством (АСУП), тобто комплексом програмних, технічних, інформаційних, лінгвістичних, організаційно-технологічних засобів і дій кваліфікованого персоналу, який призначений для вирішення

завдань планування й управління будь-якими видами діяльності підприємства.

Автоматизовані системи управління підприємствами зазвичай являють собою інтегровані системи. АСУП за характером виробництва поділяють на такі типи:

- безперервного;
- дискретного (одиничне, дрібносерійне, середньосерійне виробництво);
- безперервно-дискретного типу (поточно-масове та великосерійне виробництво).

У галузі освіти під АСУП, як правило, розуміють систему управління навчанням. Слід зазначити, що на сучасному етапі велику популярність набирає дистанційне навчання, яке позитивним чином впливає на рівень знань студентів. Визначившись із предметом вивчення, студент стикається з проблемою, як і з чого необхідно починати, коли немає стратегії, плану. Для правильної координації дій студента на допомогу приходять комп'ютерні технології.

Першим прикладом може служити система Moodle, яка була розроблена австралійцем Мартіном Доґіамасом. Другим прикладом однієї з перших вітчизняних систем управління навчальним процесом є комплекс інформаційних систем АСУ ВНЗ «Univsys WS», яка оперативно враховує мінливі реалії сучасної освіти.

Система управління навчанням (СУО) – це система, яка застосовується для розробки, управління та використання навчальних матеріалів із забезпеченням спільного доступу через мережу Інтернет. Для створення даних матеріалів використовується візуальне навчальне середовище, у якому задаються етапи для послідовного вивчення навчального курсу. Цей курс включає індивідуальні завдання, робота в малих групах і навчальні елементи для всіх студентів, у тому числі й тестування отриманих знань.

Існує низка систем управління навчанням, які здійснюють дистанційне навчання за допомогою Інтернету та інших мереж. Таким чином, процес навчання можна здійснювати в режимі реального часу, організовуючи он-лайн лекції та семінари. Ці системи характеризуються високим рівнем інтерактивності й дозволяють брати участь у процесі навчання людям, які знаходяться в різних країнах, але для цього потрібно мати вихід в Інтернет.

Розглянемо автоматизовану систему навчання Moodle. На рисунку 1 стартова сторінка цієї системи.

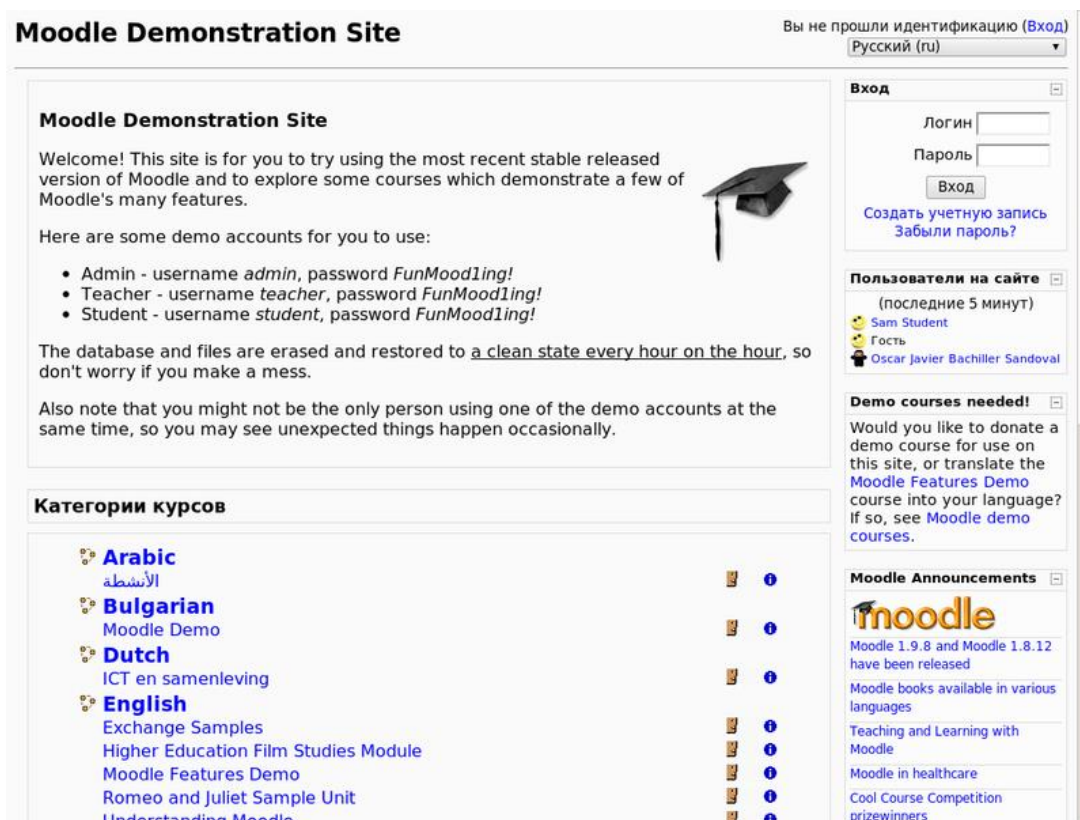


Рис. 1. Демонстраційний сайт Moodle

Moodle – це система керування курсами, також відома як система управління навчанням або віртуальне навчальне середовище. Являє собою вільний веб-додаток, що надає можливість створювати сайти для онлайн-навчання. Система орієнтована, насамперед, на організацію взаємодії між викладачем та студентами, хоча підходить і для організації традиційних дистанційних курсів, а також підтримки очного навчання. Moodle перекладена багатьма мовами, у тому числі й українською, використовується майже в 50 тисячах організацій, більше ніж у 200 країнах світу.

Можливості, які надає Moodle користувачам, можна згрупувати за ролями:

1. Студенти:

- а) навчаються в будь-який час, у будь-якому місці, у зручному темпі;
- б) витрачають більше часу на глибоке вивчення цікавих тем;
- в) знання краще засвоюються.

2. Викладачі:

- а) підтримують курс в актуальному стані;
- б) змінюють порядок і спосіб подачі матеріалу залежно від роботи групи;
- в) витрачають більше часу на творчу роботу та професійне зростання, тому що рутинні процеси можна довірити СДО;
- г) підтримують зворотний зв'язок з учнями, у тому числі й після закінчення навчання.

3. Адміністрація:

- а) ефективно розподіляє навантаження на викладачів;
- б) аналізує результати навчання;
- в) знижує витрати на управління навчальним процесом.

До основних властивостей Moodle можна віднести:

- **Відкритий доступ.** Як уже зазначалося раніше, дана АСУО не є комерційним проектом і знаходиться у відкритому доступі для всіх бажаючих.

- **Модифікація.** Moodle дозволяє на своїй базі створювати повноцінні онлайн-курси, які можуть стати незамінним помічником не тільки для студентів, які зважилися самостійно зайнятися самонавчанням, але й для викладачів.

- **Функціональність.** Дана АСУО пропонує широкий спектр можливостей для повноцінної підтримки процесу навчання, а також різноманітні способи подання навчального матеріалу, перевірки знань і контролю успішності.

У якості другого прикладу розглянемо АСУО – АСУ ВНЗ «Universys WS» рисунок 2.

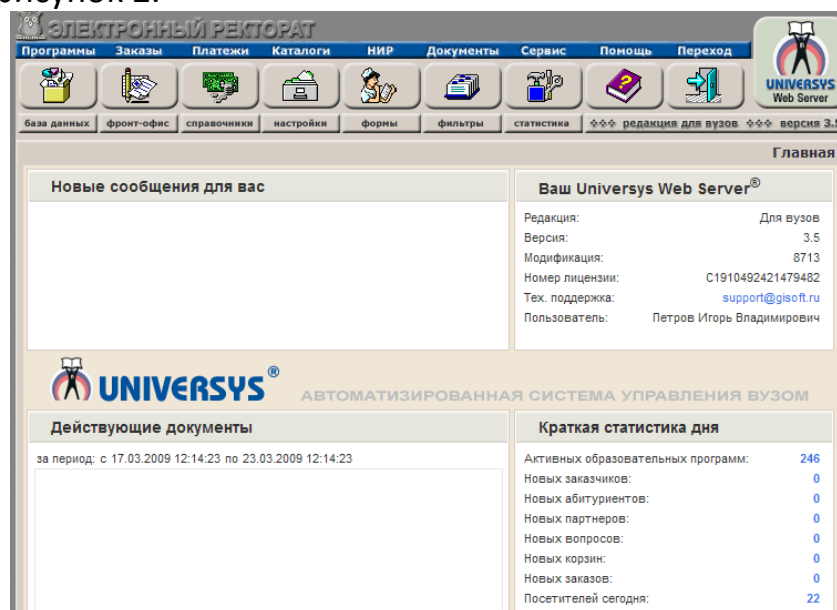


Рис. 2. Приклад впровадження АСУ ВНЗ «Universys WS» в один із Вузів

Universys WS – це платформа для створення корпоративних інформаційних систем та автоматизованих систем керування для освітніх установ і організацій. АСУ ВНЗ «Universys WS 5» являє собою клієнт-серверну систему, виконану на базі сучасних технологій від компанії Microsoft і служить для вирішення управлінських і педагогічних завдань. Система АСУ ВНЗ «Universys WS 5» спеціально розроблена для управління навчальною, адміністративною, фінансовою, маркетинговою діяльністю навчальних закладів. Головною особливістю АСУ ВНЗ «Universys WS 5» є можливість вибудовувати саме той функціонал, який характерний для кожного конкретного навчального закладу.

До основних властивостей Universys WS належать:

- **Інтегрованість.** Система дозволяє: отримувати, обробляти, накопичувати й передавати інформацію, що надходить з усіх підрозділів вищого навчального закладу, в єдиному інформаційному просторі; мати єдину систему прав доступу до всіх документів, звітів і функцій; інтегрувати власні розвинені технологічні засоби з іншими прикладними системами й базами даних.

- **Масштабованість.** Система дозволяє розширювати власні межі без зміни продуктивності при збільшенні обсягу оброблюваної інформації та кількості одночасно працюючих користувачів.

- **Розгалуженість.** Система нарощує функціональні можливості відповідно до потреб ВУЗу, не виходячи за межі спочатку прийнятої стратегії розвитку та технологічної бази.

- **Адаптованість.** Система має можливість налаштовуватися на мінливі потреби навчального процесу.

- **Управління вузом та дистанційне навчання.** Можливість організації навчання з використанням дистанційних освітніх технологій для забезпечення процесу навчання віддалених студентів.

АСУ ВНЗ «Universys WS 5» автоматизує такі основні ділові процеси навчального закладу:

1. Маркетингове управління;
2. Управління замовленнями освітніх послуг;
3. Фінансовий облік і планування;
4. Навчальне планування;
5. Навчальний процес;
6. Документообіг;
7. Оперативну звітність;
8. Управління персоналом.

На основі опису автоматизованих систем керування навчання складемо характеристику:

1. **Найголовніше** – це вдосконалити процес навчання, вивести його на якісно новий рівень, як для студентів, так і для викладачів.

2. **Доступність** – дані АСУО знаходяться у відкритому доступі для всіх бажаючих.

3. **Простота** у використанні, інтуїтивно зрозумілий інтерфейс.

4. **Моніторинг.** Це наслідок одного з основних призначень даних АСУО. Відбувається оцінка знань, їх тестування й розвиток.

5. **Доступ до Інтернету.** Мабуть, сьогодні не знайти таких студентів, у яких не було б комп'ютера, ноутбука, нетбука без доступу до глобальної мережі.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Таким чином, завдяки АСУО Moodle та АСУ ВНЗ «Universys WS» була складена загальна

характеристика для всіх АСУО. Слід зауважити, що в даній характеристиці відсутні недоліки (умовно можна виділити тільки один із них – без доступу до Інтернету взаємодіяти з АСУО буде неможливо), що говорить про максимальну ефективність.

За допомогою АСУО відбувається постійний процес навчання, що є немало важливим не тільки для студентів і викладачів, але й для широкого кола користувачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. В. Новые педагогические технологии: система дистанционного обучения Moodle [Текст] / А. В. Андреев, С. В. Андреева, Т. А. Бокарева, И. Б. Доценко // Открытое и дистанционное образование. – 2006. – № 3 (23). – С. 5–7.
2. Вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org>.
3. Воройский Ф. С. Энциклопедический систематизированный словарь-справочник. (Введение в современные информационные и телекоммуникационные технологии в терминах и фактах) / Ф. С. Воройский. – Москва, 2007. – 768 с.
4. Гудвин Г. К. Проектирование систем управления / Г. К. Гудвин, С. Ф. Гребен, М. Э. Сальдаго. – Москва, 2004. – 911 с.
5. Коваленко В. Е. Задачи анализа, планирования и оптимизации в АСУ ВУЗ / В. Е. Коваленко. – Москва, 1980. – 40 с.
6. Морзе Н. В. Критерії якості електронних навчальних курсів, розроблених на базі платформи дистанційного навчання [Електронний ресурс] / Н. В. Морзе, О. Г. Глазунова. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/itvo/2009_4/articles/63-75.pdf.
7. Мясникова Т. С. Система дистанционного обучения Moodle [Текст] / Т. С. Мясникова, С. А. Мясников. – Харьков : Издательство Шейной Е. В., 2008. – 232 с.
8. Пономарева К. В. Информационное обеспечение АСУ / К. В. Пономарева, Л. Г. Кузьмин. – Москва, 2002. – 145 с.
9. Система управління навчанням Moodle [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://moodle.org/sites/index.php?country=UA>.

РЕЗЮМЕ

Загребельный С. Л., Лях А. Сравнительный анализ автоматизированных систем управления обучением MOODLE и «UNIVERSYS WS».

В статье авторы рассмотрели две автоматизированные системы управления обучением – «Moodle» и «Universys WS». Так, система Moodle, предназначенная для создания преподавателями качественных онлайн-курсов по предметам, является очень мощной системой и распространяется с открытым исходным кодом, что позволяет настроить ее под особенности любого учебного заведения. В свою очередь, программа для ЭВМ Universys WS предназначена для развертывания автоматизированных информационных систем управления образовательным учреждением с помощью соединения по HTTP или HTTPS протоколам через сети передачи данных.

Авторы провели сравнительный анализ этих систем и вывели общую характеристику для всех АСУО.

Ключевые слова: обучение, АСУП, АСУО, самообразование, планирования, дискретная система, дистанционное обучение, Moodle, «Universys WS».

SUMMARY

Zagrebelny S., Lyah A. The comparative analysis of automated control systems for training MOODLE AND «UNIVERSYS WS».

In the article two automated control systems for training are considered by the authors. The use of new information and communication technologies in education and science, especially distance learning is a priority for higher education. This allows you to track feedback between the students and teachers, to provide a quick check of a student learning, provide material for independent study of any training courses.

So the Moodle system is intended for creation of the qualitative online courses in the subjects in the form of lectures by the lecturers, testing the students' knowledge, self-teaching of new material. It is translated into ten languages and is used in many educational establishments of different countries of the world. Besides, it is very suitable both for online-courses and for support of internal instruction. Moodle with its opportunities is equal with famous commercial control systems of educational process. The difference is that Moodle is accessible and open source software that enables to adjust it for any educational establishment. Moodle on-line courses comprises a lecturer, the students and educational material. The course is created by an administrator appointing teachers for supervising it. Within the system the course is not only means of organization of educational process but it also may be just an area of communication for the people interested in the same themes.

In turn the computer program «Universys WS» is intended for the development of the automated systems and ensuring differentiation of the personified access to the functions, services and data of the personnel information system, the pupils' and customers' ones by means of connection by HTTP or HTTPS (protocols) through data transmission networks. The main functions of this program are collecting, storage, change, deletion and processing of personal information; protection of the processed personal information from unauthorized access; management of an educational establishment structure; management of its branches; automation of planning and making up timetable; automation of making up planned and actual classroom teaching load; control of the students progress and rating of mastering of main educational programs; realization of distance educational technologies and carrying out procedures of personal electronic testing of the students.

The comparative analysis of these systems has been made and their general characteristic has been represented by the authors.

Key words: training, ASMM, ASTM, self-teaching, planning, discrete system, Moodle, «Universys WS».

УДК 378.4.014.543:005.334](410)

Т. І. Клочкова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РИЗИК-МЕНЕДЖМЕНТ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УКРАЇНСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті визначено та схарактеризовано ризики української вищої школи на основі застосування таких теоретичних методів, як аналіз, порівняння, класифікація та узагальнення наукової літератури, законодавчої бази. Зокрема, розглянуто ризики, що можуть загрожувати виконанню основних завдань реалізації стратегії розвитку вищої школи. Наведено класифікацію ризиків у розрізі надання якісних освітніх послуг, споживачами яких є студент, підприємство, держава й суспільство. Ідентифіковано ризики зовнішнього та внутрішнього середовища сектору вищої освіти, що впливають на стратегічний розвиток ВНЗ. Подальшого вивчення

потребує визначення можливості застосування елементів прогресивного зарубіжного досвіду, зокрема досвіду британських університетів, у контексті досліджуваної проблеми в Україні.

Ключові слова: *ризик, мікрорівневий ризик, мезорівневий ризик, макрорівневий ризик, суб'єкт ризику, ризик-менеджмент, вища школа, класифікація ризиків.*

Постановка проблеми. Інтеграція системи освіти України в європейський освітній простір вимагає модернізації вищої школи, що супроводжується постійними інноваційними процесами. Структурна перебудова національної системи вищої освіти відбувається в нестабільних соціально-політичних та економічних умовах, що, у свою чергу, призводить до виникнення різних ризиків, які можуть перешкоджати ефективному функціонуванню вищих навчальних закладів. Усе це створює об'єктивні передумови впровадження ризик-менеджменту як однієї зі складових у системі стратегічного управління університетами. Необхідним, на нашу думку, є впровадження позитивних надбань британських університетів, у яких понад двадцять років існує розвинена інфраструктура менеджменту ризиків, що дозволяє вишам цієї країни займати лідируючі позиції на гіперконкурентному міжнародному ринку освітніх послуг.

Аналіз актуальних досліджень. Незважаючи на те, що проблема управління ризиками не виходить із розряду актуальних для вищої освіти, вона залишається не до кінця вирішеною та з кожним роком набуває все більшої актуальності. У розвідках таких вітчизняних і зарубіжних науковців, як Н. Нікітіна, Т. Костюкова, І. Лисенко, А. Сбруєва, Т. Удовицька, П. Щеглов здійснено аналіз можливих ризиків, що загрожують функціонуванню системи вищої освіти. Зокрема, Т. Удовицька досліджувала ризики вітчизняної освітньої галузі, від яких так чи інакше залежить якість підготовки фахівців. У наукових розвідках Н. Родини, Є. Сабурова, А. Сбруєвої та О. Хижнякової розглянуто ризики, пов'язані з інвестиціями в інноваційні процеси, що відбуваються в системі вищої освіти. Російськими дослідниками Т. Костюковою та І. Лисенко виокремлено основні внутрішні та зовнішні ризики для провайдерів освітніх послуг. Предметом наукових досліджень С. Білоусової та А. Орел стала концепція модернізаційних ризиків в освітній галузі. У роботах таких дослідників, як Ю. Зубок, В. Зубков, було виявлено та проаналізовано можливі соціальні ризики як наслідок модернізації та проблеми функціонування системи вищої освіти.

Мета статті – визначити та схарактеризувати ризики української вищої школи.

Методи дослідження – для досягнення мети ми використовували теоретичні методи, зокрема: аналіз, порівняння, класифікація та узагальнення наукової літератури, законодавчої бази.

Виклад основного матеріалу. Інформаційна революція другої половини ХХ ст., що стала наслідком науково-технічної революції та

повсюдним впровадженням інноваційних технологій, призвела до потреби у висококваліфікованих і освічених кадрах для сучасного ринку праці в умовах глобалізації та зростаючої конкуренції. Пріоритетним завданням для України стала зміна стратегії підготовки фахівців із вищою освітою. Необхідність модернізації вітчизняної освіти, на думку незалежних експертів, була зумовлена низкою проблем, пов'язаних як із загальною соціально-економічною ситуацією, структурою державної влади й управління, культурним рівнем влади й суспільства, так і з «галузевою специфікою». Серед таких негараздів було виокремлено: неналежний стан матеріально-технічної бази; старіння й неадекватне відтворення педагогічних кадрів; низька заробітна плата освітян; застаріла й неефективна система управління та фінансування; нерівність доступу до якісної освіти; заплутаність і недосконалість освітнього законодавства; надмірна комерціалізація освітніх послуг і корупція; неухильне зниження якості освіти й падіння рівня знань студентів, застарілі методи та технології навчання, неефективна система моніторингу й контролю якості освіти; імітація реформ замість реальних змін [4].

Аналіз законодавчої та нормативної бази, яка регулює систему вищої освіти України, показав, що наявність ризиків визнано на загальнодержавному рівні й відображено в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки» [2] та у проекті «Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року», розробленому у 2014 році Робочою групою під керівництвом Міністерства освіти і науки України. Серед основних ризиків, що можуть загрожувати виконанню основних завдань реалізації стратегії розвитку вищої школи, було визначено такі: невиконання або несвоєчасне виконання заходів із реалізації реформи, що може негативно вплинути на її проведення; недостатні обсяги фінансування, що не відповідають масштабу та складності поставлених задач; недорозвинена науково-методична база для довгострокового прогнозування соціально економічної та науково-технічної діяльності в Україні; супротив змінам з боку професорсько-викладацького складу, окремих науковців та освітніх або наукових установ; неготовність персоналу вишу брати на себе відповідальність; неготовність і небажання адміністрації та співробітників вишу змінювати адміністративно-командну систему на ринкову; неготовність персоналу Міносвіти, МОЗу, Мінкульту, Мінфіну, Мінекономіки, що може дискредитувати пропонувані реформи тощо [5].

Здійснений нами аналіз наукової літератури з проблем управління ризиками освітньої галузі показав, що існують різні класифікації ризиків, які становлять загрозу функціонуванню вітчизняних вишів. У ході дослідження погоджуємося з думкою дослідників (А. Сбруєвої [6; 7], Н. Нікітіної [3], Т. Удовицької [8], П. Щеглова [3]), котрі аналізують ризики, яким піддаються всі сторони, зацікавлені в якості вищої освіти, а саме –

особистість, університет, підприємство, держава й суспільство. Такі ризики пов'язані з недосягненням зацікавленими сторонами місії та цілей за рахунок забезпечення якості підготовки фахівців.

У ході нашого дослідження вважаємо за доцільне виділити макрорівневі, мезорівневі та мікрорівневі ризики. Макрорівневі ризики виникають у макросередовищі й несуть пряму загрозу суспільству та державі, мезорівневі ризики загрожують безпосередньо діяльності вищого навчального закладу та підприємству або роботодавцю. Мікрорівневі ризики виникають на рівні особистості, тобто несуть загрозу студентам або випускникам ВНЗ. Подібна класифікація здійснюється в розрізі надання якісних освітніх послуг, споживачами яких є вищезазначені суб'єкти. Нагадаємо принагідно, що ставши учасником Болонського процесу, Україна взяла на себе зобов'язання забезпечити якість вищої освіти відповідно до європейських стандартів. Тому ризики, яким піддаються учасники освітнього процесу, мають складову ризику неналежного рівня якості освітніх послуг.

Держава, що є головним замовником освітніх послуг, піддається ризикам, які пов'язані з перерозподілом фінансових потоків; недосконалістю системи контролю за якістю вищої освіти; недосконалістю нормативно-законодавчої бази в галузі освіти тощо.

Головними ризиками, що загрожують суспільству, є недостатня кількість висококваліфікованих кадрів; отримання кадрів, нездатних генерувати нові ідеї та ефективно вирішувати проблеми суспільства тощо.

Університет піддається ризикам недостатнього контингенту абітурієнтів або низького рівня їх підготовки; недостатнього рівня готовності професорсько-викладацького складу; низької якості освітніх послуг; неналежного рівня матеріально-технічної бази.

Ризики підприємства полягають у відсутності спеціалістів необхідної кваліфікації; низькому рівні працездатності та надійності випускників, їх нездатності фізично та психологічно адаптуватися до вимог виробництва; відсутності у випускників достатніх практичних умінь і навичок, необхідних для ефективної роботи. Особистість ризикує не оволодіти достатніми знаннями, практичними вміннями й навичками; не окупити витрати на освітню послугу; отримати знання та навички, незатребувані роботодавцями тощо (Рис. 1).

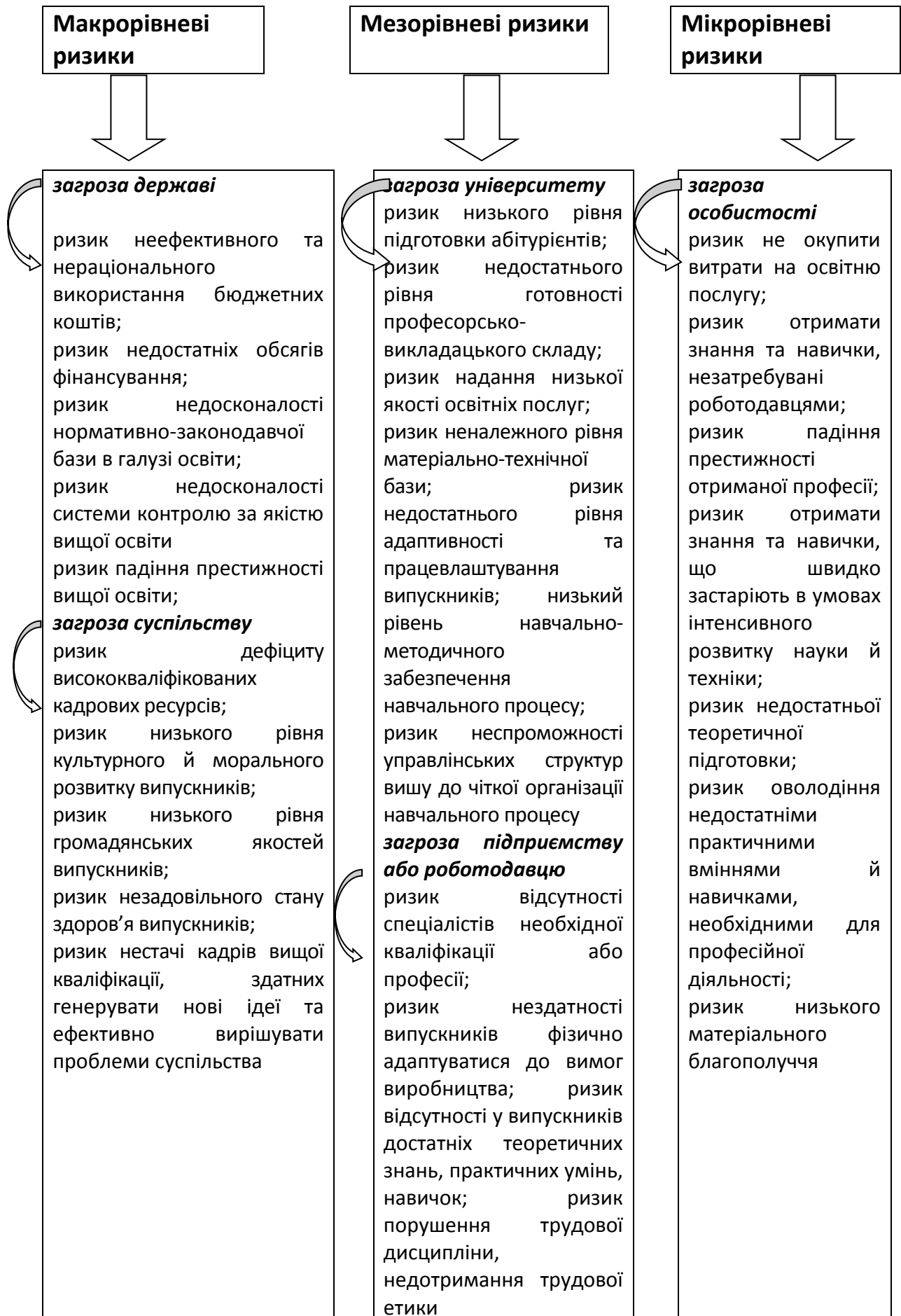


Рис. 1. Ризики, що несуть загрозу учасникам освітнього процесу

Українська дослідниця Т. Удовицька вважає, що вивчати ризики системи вищої освіти доцільно відповідно до такої класифікації:

- ризики на «вході» (ризики, яким піддаються абітурієнти під час вступу до вищого навчального закладу);
- ризики в процесі навчання (адаптаційні, первинної професійної соціалізації та ін.);
- ризики на «виході» (ризики для фахівців, пов'язані з процесом працевлаштування; ризики для роботодавців, пов'язані з взаємодією із фахівцями, передусім, молодими).

На її думку, зосередити увагу необхідно на третій групі ризиків тому, що саме через процеси мінімізації ризиків на «виході» можна стверджувати, що система вищої освіти виконує свої функції та безконфліктно взаємодіє з іншими соціальними інститутами й суспільством у цілому [8].

Існує низка факторів зовнішнього та внутрішнього середовища сектору вищої освіти, що впливають на стратегічний розвиток ВНЗ. Серед них: демографічні й технологічні зрушення, інформаційна революція, зміни у відносинах між ВНЗ і урядом, зміни попиту на випускників на ринку праці та пропозиції; диверсифікація джерел фінансування; технологічна інфраструктура; нові технології навчання; нові організаційні структури; взаємодія та співробітництво з новими партнерами тощо. У зв'язку з цим деякі науковці (Т. Костюкова [1], І. Лисенко [1]) поділяють ризики сектору вищої освіти на дві групи: внутрішні й зовнішні. Зовнішні ризики формуються в макросередовищі, і тому неможливо повністю уникнути їх наслідків. Такі ризики важко прогнозувати, ідентифікувати, ними досить складно управляти. Внутрішні ризики виникають у мікросередовищі вищого навчального закладу, і їх наявність значною мірою залежить від дій суб'єктів ризику – університету в цілому та його структурних підрозділів (інститутів, факультетів, кафедр тощо), виду діяльності, процесу, науково-викладацького складу та інших співробітників вишу, студентів (Табл. 1).

Таблиця 1

Основні ризики мікро- та макросередовища сектору вищої освіти

Зовнішні ризики	Внутрішні ризики
Диверсифікація джерел фінансування	Низький рівень якості освітніх послуг
Скорочення обсягів державного фінансування	Невідповідність запропонованого набору освітніх послуг вимогам ринку
Економічна криза	Недостатній контингент абітурієнтів
Скорочення контингенту студентів	Низький рівень підготовки абітурієнтів
Висока конкуренція з боку провідних західних і вітчизняних університетів	Асиметрія у підготовці фахівців (надлишок економістів і юристів, проте незатребуваність інженерних спеціальностей);
Низький відсоток іноземних студентів із розвинених країн світу	Висока ціна освітніх послуг
Перехід установ бюджетної сфери на нову систему оплати праці	Банкрутство й реструктуризація частини ВНЗ

Зміна кон'юнктури ринку праці	Ризик втрати ліцензії
Зміна нормативно-законодавчої бази в галузі освіти	Некомпетентність діяльності керівників ВНЗ
Зміна психологічного клімату в суспільстві	Недостатній розвиток або застарілість матеріально-технічної бази
Падіння престижності вищої освіти на ринку праці	Неефективна кадрова політика
Зміна форми власності ВНЗ	Низький рівень заробітної плати й соціального пакету співробітників
Активний «відплив інтелекту»	Неефективне використання позабюджетних засобів

У контексті досліджуваної проблеми слід зазначити, що ризики, які виникають у діяльності ВНЗ, пов'язані між собою. Наприклад, ризик рекрутингу майбутніх студентів (неможливості забезпечити якісний і кількісний набір студентів) може спричинити виникнення фінансового ризику, бо великий відсоток студентів навчається на комерційній основі та є джерелом прибутку вишів. Погіршення фінансового стану ВНЗ негативно позначиться на його іміджі, що, у свою чергу, може створити ризик втрати репутації та падіння престижності навчального закладу на ринку праці. За таких умов спостерігається зниження попиту абітурієнтів на освітні послуги університету з негативним іміджем, що спричинить ризик неотримання доходів від надання послуг. Як наслідок, ВНЗ може збанкрутіти, або його буде реструктуризовано. Неналежний рівень якості освітніх послуг також може бути результатом виникнення фінансового та репутаційного ризиків, наслідки яких можуть бути катастрофічними для вищих начальних закладів.

Висновки. Якщо говорити про менеджмент ризиків в Україні, то це – новий напрям в управлінській практиці вишів та в дослідженнях проблем управління системою вищої освіти. Можна виділити такі особливості його розвитку:

- слабка інформованість керівництва та персоналу вишу про менеджмент ризиків, культуру ризику, дій стосовно того, як усунути або мінімізувати наслідки ризиків;
- нерозвинена інфраструктура менеджменту ризиків у системі вищої освіти України (інститути, інструменти, методи управління ризиками тощо);
- відсутнє нормативне забезпечення з боку держави;
- відсутні методичні рекомендації щодо запровадження ризик-менеджменту;
- суттєво різняться профілі ризиків (тобто співвідношення різних їх видів) українських вишів та університетів Великої Британії, і мотивація впровадження ризик-менеджменту.

Перспективи подальших наукових розвідок. До подальших розвідок належить визначення можливості застосування елементів прогресивного досвіду британських університетів у контексті досліджуваної проблеми в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Костюкова Т. П. Концепция оценки рисков в образовательной деятельности вуза / Т. Костюкова, И. Лысенко // Информатика: проблемы, методология, технологии : Мат. 9-й междунар. науч.-метод. конф. (12–13 февраля 2009 г.). – Воронеж : Изд.-полиграфическ. центр ВГУ, 2009. – С. 363–366.

2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/images/files/.../4455.pdf.

3. Никитина Н. Ш. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов / Н. Никитина, П. Щеглов // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 1 (24). – С. 46–59.

4. Стратегія модернізації України. Бачення незалежних експертів [Електронний ресурс] // Дзеркало тижня. – 2009. – № 48 (12-18 грудня). – Режим доступу : <http://www.dt.ua/3000/3050/68061>.

5. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (Проект) – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://mon.gov.ua>img/zstored/files/HE Reforms Strategy](http://mon.gov.ua/img/zstored/files/HE_Reforms_Strategy)

6. Сбруєва А. А. Менеджмент ризиків у вищій освіті: характеристика інноваційного досвіду / А. А. Сбруєва // Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : [монографія] / [за ред. проф. А.А. Сбруєвої]. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – 460 с.

7. Сбруєва А. А. Чинники побудови ефективної освітньої організації: аналіз зарубіжного досвіду / А. А. Сбруєва, О. Г. Козлова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 1 (27). – С. 111–123.

8. Удовицька Т. А. Проблеми у функціонуванні системи вищої освіти: аналіз можливих ризиків / Т. А. Удовицька // Грані. – 2012 – №1 (81). – С. 134–137.

РЕЗЮМЕ

Клочкова Т. И. Риск-менеджмент: теория и практика украинской высшей школы.

В статье определены и охарактеризованы риски украинской высшей школы на основе применения таких теоретических методов, как анализ, сравнение, классификация и обобщение научной литературы, законодательной базы. В частности, рассмотрены риски, которые могут угрожать выполнению основных задач, принципов и механизмов реализации стратегии развития высшей школы. Приведена классификация рисков в разрезе предоставления качества образовательных услуг, потребителями которых являются личность, университет, предприятие, государство и общество. Идентифицированы риски внешней и внутренней среды сектора высшего образования, влияющие на стратегическое развитие вуза. Дальнейшего изучения требует определения возможности применения элементов прогрессивного зарубежного опыта, в частности опыта британских университетов, в контексте исследуемой проблемы в Украине.

Ключевые слова: *риск, микроуровневый риск, мезоуровневый риск, макроуровневый риск, субъект риска, риск-менеджмент, высшая школа, классификация рисков.*

SUMMARY

Klochkova T. Risk Management: Theory and Practice of the Ukrainian Higher School.

The author analyses the risks of the Ukrainian higher school with the application of the theoretical methods such as analysis, comparison, classification and synthesis of scientific literature and regulatory documents. In particular, the article focuses on the risks that may threaten the goal-achieving probability and realization of the Ukrainian higher school development strategy. Risk classification is made in the context of providing quality of the educational services, consumed by the government, society, university, business and individual. The risks of external and internal environment of the higher education sector, influencing the strategic development of university, are identified. The external risks are beyond the influence of university, so they are difficult to be identified, controlled and managed. The internal risks arise from the events within university and depend on the risk subjects (university structure, the staff, the students, the faculties, the departments). Not only external and internal risks, but also their interdependence is considered specifically. Among the key risks of the higher school are the following: economic slowdown, poor governance, damage to brand or reputation, an inadequate staff recruitment, a low enrollment rate, bad experience of the students, a low quality of teaching and research, inadequate technical support.

In Ukraine risk management is a new direction in the management practice of universities and the higher education management research. We can identify the following features of its development: low awareness of risk management, risk culture, actions on how to eliminate or minimize risks, among the university staff and administration; a lack of risk management infrastructure in higher education (institutions, tools, techniques); a lack of regulatory support from the government; unavailability of methodological recommendations on the introduction of risk management; significantly different risk profiles (the ratio of different kinds) of the Ukrainian and the UK universities and the motivation for the introduction of risk management.

The further research should focus on the possibility to use the experience and best practice of the UK universities under the issue being studied in Ukraine. The British model of managing risk is a good source of reference for the Ukrainian higher school that is considering developing a similar framework.

Key words: a risk, a micro-level risk, a mezo-level risk, a macro-level risk, a risk subject, risk management, higher school, a risk classification.

УДК 123.456:789

А. І. Шевченко

Бердянський державний педагогічний університет

САМОСТІЙНА РОБОТА МАГІСТРАНТІВ-УПРАВЛІНЦІВ ОСВІТОЮ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ

У статті представлено аналіз видів і форм самостійної роботи магістрантів, а також обґрунтовано необхідність впровадження різних форм самостійної роботи в організацію науково-дослідної діяльності магістрантів-управлінців освітою. Результати здійсненого аналізу використовуються для формування творчої особистості майбутнього менеджера освіти й утворення навичок «прийняття управлінських рішень». У статті також розкрито сутність і процес «прийняття управлінських рішень» під час навчання у магістратурі.

Ключові слова: менеджер освіти, самостійна робота магістрантів, прийняття управлінських рішень, навчання на основі досвіду, проблемне навчання, пошуковий принцип, випереджальна самостійна робота.

Постановка проблеми. У час глобалізації, інформатизації, інтеграції науки та технологізації освіти значно розширюються вимоги до сучасного управлінця освітою. На сьогоднішній день головною метою процесу освіти є поступове відходження від кількісних показників до якісних, внаслідок чого змінюються вимоги до працівників освіти й педагогічних і управлінських кадрів. Тому конкурентоспроможними на ринку праці є не просто висококваліфіковані кадри, а ті, хто може самостійно орієнтуватися у потоці інформації, яка постійно змінюється та удосконалюється, які здатні аналізувати, порівнювати, узагальнювати та вибирати влучні рішення, тобто проводити дослідження в різних галузях.

Менеджер освіти не може просто транслятувати інформацію, він має на основі отриманих знань створювати власні ідеї. Йому необхідні такі професійні якості як: вміння планувати на перспективу, готовність до безперервного навчання й вміння здійснювати науково-дослідницьку культуру.

Спираючись на вимоги Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти, значної уваги заслуговує формування в педагога саме дослідницьких умінь, особливо це стосується менеджера освіти, який керує цими процесами і сам має бути взірцем такої діяльності. Якщо розглядати характеристики освіченості спеціаліста, то серед них виділяють володіння сучасними методами пошуку, обробки, використання інформації, вміння її адаптувати та інтерпретувати у своїй професійній діяльності. Тобто вимагає від фахівця вміння самостійно вирішувати науково-дослідні задачі.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти самостійної роботи магістрантів і студентів є однією з найважливіших проблем теорії та практики та є об'єктом вивчення великої кількості дослідників. У працях вітчизняних і зарубіжних учених розглянуто різні проблеми самостійної роботи, де значна увага приділяється організації самостійної роботи студентів В. І. Бондар, Т. В. Габай, Є. І. Машбиць, про важливість навчання і вміння навичкам самостійної діяльності О. О. Абдуліна, А. К. Громцева, В. О. Якунінта ін., розглядається питання розвитку самостійної пізнавальної діяльності Т. І. Шамова, Є. М. Шиянов, Г. І. Щукіна.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності впровадження різних форм самостійної роботи в організацію науково-дослідної діяльності магістрантів-управлінців освітою.

Основною задачею магістратури є формування творчої особистості майбутнього спеціаліста, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Вирішення цієї задачі не завжди можливе лише шляхом передачі знань у готовому вигляді від наукового керівника до магістранта. Необхідно перевести магістранта від пасивного користувача знаннями в активного творця, який може формулювати проблему,

аналізувати шляхи її вирішення, знайти оптимальний варіант і доказати її вірність. Тобто логічним є те, що самостійна робота магістрантів є не лише однією з форм робіт, а провідною діяльністю.

Підготовка магістрів проводиться на основі «Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні», затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України 20 січня 1998 року за № 65, за відповідними спеціальностями згідно з «Переліком напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями» (Постанова Кабінету Міністрів України від 25 травня 1997 року за № 507), у кількості, визначеній держзамовленням або за кошти юридичних і фізичних осіб. Магістерська підготовка реалізує освітньо-професійні програми, які орієнтовані на підготовку фахівців для науково-дослідної, управлінської (виробничої) та педагогічної діяльності й роботи в галузі наукоємних технологій.

Навчальний процес для осіб, що навчаються за програмою «магістр», організовується відповідно до Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затвердженого наказом Міністерства освіти України від 02 червня 1993 року № 161, з урахуванням таких особливостей:

- навчання здійснюється за індивідуальним навчальним планом;
- навчальний час, відведений для самостійної роботи, повинен становити не менше 1/2 і не більше 2/3 загального обсягу часу, визначеного програмою підготовки магістра;
- на проведення індивідуальних занять може витратитися до 20 відсотків загального обсягу навчального часу, передбаченого програмою;
- кваліфікаційна робота магістра, що виконується під час навчання в магістратурі, повинна передбачати проведення наукових досліджень (творчих розробок) з проблем відповідної галузі.

Отже, значне місце в системі підготовки займає самостійна робота магістрантів. У робочих програмах навчальних дисциплін визначені її змістові компоненти форми. Методичне забезпечення самостійної роботи представлено фондами бібліотеки університету, методичного кабінету кафедри, розробками й рекомендаціями викладачів, у тому числі на електронних носіях. Самостійна робота готує магістрантів до подальшої самоосвіти завдяки виконанню під час навчання творчих завдань, розробці проектів робочих програм, конспектів різних видів занять, аналізу першоджерел, науково-методичної літератури, нормативних і законодавчих документів, а також створює передумови для реалізації сучасної освітньої тенденції безперервної самоосвіти.

З вищезазначеного бачимо, що самостійна робота магістрантів є важливою формою роботи, але не провідною. На нашу думку саме цьому виду роботи необхідно приділяти більше уваги під час навчання в магістратурі майбутнім менеджерам освіти.

Багаторівнева підготовка кадрів, у якій магістратура є другою сходинкою вищої освіти займає особливе місце. Магістерська підготовка передбачає збільшення росту самостійності студентів, самоосвіти, входження до дослідницької діяльності. Досліди показують, що на організацію самостійної роботи магістрантів впливають перехід до нових спеціальностей, які орієнтовані на досягнення професійної компетентності; можливість отримання індивідуальної професійної освіти, що задовольняє індивідуальні можливості та запити ти, хто навчається та ін.

В умовах переходу на Болонський процес посилюється увага вищих навчальних закладів до питань ефективної організації самостійної роботи. Самостійна робота – найважливіша форма організації освітнього процесу, тому слід акцентувати увагу на «її безпосередній вплив на формування таких параметрів кваліфікаційної характеристики, як мобільність, уміння прогнозувати ситуацію й активно впливати на неї, самостійність оцінки з тим, щоб студенти бачили позитивний результат своєї праці та щоб успіх, який вони переживають допомагав трансформації опосередкованого в зацікавленість безпосередню [3].

Організаційні заходи, які забезпечують, розвиток навичок самостійної роботи магістрів, виховання їх творчої активності та ініціативи, а також, у цілому, нормальне функціонування самостійно самостійної роботи магістрантів, мають спиратися на такі принципи:

- Самостійна робота має бути конкретною за своїм предметним напрямом;
- Самостійна робота повинна супроводжуватися неперервним контролем та оцінкою її результатів.

Самостійна робота магістранта в рамках діючого курикулуму вищого навчального закладу передбачає самостійну роботу з кожної із дисциплін, яка включена в навчальний план, науково-дослідну, педагогічну та управлінську роботу, написання магістерської дисертації. Об'єм самостійної роботи (часах) за всіма видами робіт визначено навчальним планом. У ході самостійної роботи магістрант може засвоїти теоретичний матеріал із дисципліни, яку вивчає (окремої теми, окремі питання тем, окремі положення тощо); закріпити знання теоретичного матеріалу, використовуючи необхідний інструментарій практичним шляхом (вирішення задач, виконання контрольних робіт, тестів для самоперевірки); застосовувати отримані знання та практичні навички для аналізу ситуації та навчання правильному спілкуванню (підготовка дол. Групової дискусії, підготовлена робота в межах ділової гри, письмовий

аналіз конкретної ситуації, розробка проектів тощо); застосування отриманих знань і вмінь для формування власної позиції, теорії, моделі (написання дисертації, науково-дослідної роботи) [1].

До методів і форм організації самостійної роботи можна віднести наступне: методи проблемного навчання; навчання, яке спирається на отриманий досвід; випереджаюча самостійна робота; пошуковий (дослідницький) метод.

Проблемне навчання – це тип розвиваючого навчання, яке відрізняється від традиційного метою (оволодіння не тільки знаннями, уміннями і навичками, але і способами отримання) та принципами організації навчального процесу (побудова навчального процесу не суб'єкт-об'єктивна, об'єктивно-суб'єктивна). Для зацікавленості тих, хто навчається, є комунікативні проблемні ситуації. У процесі використання моделювання проблемної ситуації можна звернутися до таких варіантів: по-перше, метод проблемного моделювання, який створений на оцінці тенденції зміни змодельованої проблемної ситуації; по-друге, метод імітації – коли людина входить у образ іншої людини, групи людей (при його використанні слід поставити себе на місце іншої людини і спробувати подивитися на ситуацію іншими очима): по-третє, метод мозкової атаки – творче обговорення проблеми, яке генерує ідеї та більш точну оцінку проблемної ситуації.

Навчання на основі досвіду пропонує ефективне використання наявного життєвого та професійного досвіду людини, яка навчається, у їх освіті й розвитку. Згідно з цією технологією авторитарна позиція викладача зводиться нанівець. При цьому студент приймає рішення та бере відповідальність за вибір змісту матеріалу, який, на його думку, треба засвоїти. Це пов'язано з тим, що чим більше студент має знань, навиків і досвіду з якого-небудь предмету, тим більш він самостійний у його вивченні, і тим більш викладач виконує роль помічника та консультанта. Зрозуміло, що у групі можуть бути студенти з різним рівнем самостійності, що потребує від викладача індивідуального підходу до кожного організації процесу навчання на основі досвіду. Для застосування досвіду у процесі навчання можна застосовувати такі форми навчання як: дискусії, проблемні ситуації, методи розбору випадків тощо. Важливу роль при цьому відіграє взаємодія учасників групи, команди. Велику роль в успіху таких форм занять має майстерність викладача. Під час навчання в межах курсу викладач створює навчальні ситуації, які дозволяють студентам застосовувати свій досвід і навчатися на основі досвіду інших.

Випереджаюча самостійна робота (ВСР) відіграє ключову роль у плануванні індивідуальної траєктології навчання. Такий тип навчання пропонується на заміну традиційної репродуктивної самостійної роботи.

ВСР передбачає такі види самостійних робіт, як: пізнавально-пошукова самостійна робота, яка допускає підготовку звітів, виступів на

семінарах практичних занять, підбір літератури з навчальної проблеми, написання рефератів; по-друге, творча самостійна робота, до якої можна віднести виконання спеціальних форм спеціальних творчих і нестандартних завдань. На рівні організації пізнавально-пошукової самостійної роботи найбільш зацікавленим магістрам можна запропонувати виконати так звану випереджаючу самостійну роботу, коли теорія для виконання розрахункових завдань засвоюється магістрантом самостійно до читання лекцій. При виконанні такого завдання роль лекції змінюється й тепер необхідно не просто викласти зміст теми, а акцентувати увагу магістранта на основних моментах, особливостях теми.

Викладач, під час розподілу самостійної роботи магістрантам має максимально врахувати індивідуальні особливості кожного та розвинути в ньому пізнавальну потребу й готовність до виконання самостійних робіт більш високого рівня.

Один із видів самостійної роботи є «прийняття управлінських рішень».

Найоптимальнішим варіантом процесу вироблення раціональних управлінських рішень охоплює такі етапи: виникнення ситуації, яка потребує прийняття рішення (поява необхідності формалізації методів менеджменту); збір та оброблення інформації щодо розроблених методів менеджменту; виявлення та оцінювання альтернатив, закладених у розроблених методах менеджменту; підготовка та оптимізація управлінського рішення, яке приймається (вибір альтернативи); прийняття управлінського рішення (узаконення альтернативи); реалізація управлінського рішення та оцінювання результатів.

Кожний етап реалізується через відповідні ланки. Така технологія вироблення управлінського рішення є логічним продовженням процесу менеджменту, оскільки прийняті управлінські рішення завершують процедури формування інструментів впливу керуючої системи на керовану.

На процес прийняття управлінських рішень впливають такі фактори: особисті якості менеджера (освіта, знання, вік, досвід, характер тощо); поведінка менеджера (звички, психологія тощо); середовище прийняття рішення: визначеність (керівник усвідомлює очікувані наслідки реалізації всіх можливих альтернативних рішень), ризик (менеджеру відомі ймовірні результати реалізації кожної альтернативи); невизначеність (неможливо з'ясувати ймовірні наслідки реалізації будь-яких альтернативних рішень); інформаційні обмеження (обумовлені зростанням витрат на отримання додаткової інформації); взаємозалежність рішень; очікування можливих негативних наслідків; можливість застосування сучасних технічних засобів; наявність ефективних комунікацій; відповідність структури управління цілям та місії організації тощо.

Згідно із законами вихідних даних Г. Спенсера кожен може прийняти ефективне рішення, володіючи достатньою інформацією. Компетентний менеджер здатний прийняти оптимальне рішення й у разі існування інформаційних обмежень. Але тільки талановитий менеджер здатний результативно діяти навіть за повної відсутності необхідної інформації [2].

Тобто магістранти мають у процесі навчання у магістратурі навчитися навичкам «прийняття управлінських рішень». При цьому вони самостійного проходять усі етапи процесу прийняття рішень для практики уміння вибирати найоптимальніші «управлінські рішення».

Пошуковий принцип передбачає самостійну дослідницьку діяльність магістрантів у процесі навчання, моделювання та повтору процесу реального наукового пошуку та відкриття. Проблемно-пошукові методи навчання дуже ефективні для навчання магістрантів. Одним із методів проблемного навчання є виведення закономірностей під час аналізу наукових публікацій. Викладач ставить перед магістрантом низку послідовних і взаємопов'язаних запитань, відповідаючи на які вони мають висловити які-небудь гіпотези та спробувати самостійно доказати їх справедливність.

Висновки. Таким чином, багатофункціональність організаційності форм і методів самостійної роботи забезпечуються використанням сучасних методичних забезпечень, інформаційних технологій і дають викладачу широкі можливості для визначення індивідуальної програми навчання магістранта, з урахуванням його особистісних потреб, запитів, прагнення до досягнення навчальних цілей, професійному росту й самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахмадиева З. Р. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов как важнейшая форма организации образовательного процесса в вузе / З. Р. Ахмадиева // Секция № 20 «Научно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов в соответствии с ФГОС ВПО». – С.1 503–1507).
2. Осовська Г.В. Основи менеджменту / Г. В. Осовська. – К. : «Кондор», 2003.
3. Садыкова О. И. Теоретико-методологические основы развития познавательной самостоятельности студентов в учебном процессе технического вуза / О. И. Садыкова // Сб. науч. работ докторантов, аспирантов и соискателей психолого-педагогических кафедр ТГПУ)

РЕЗЮМЕ

Шевченко А. И. Самостоятельная работа магистрантов–управленцев образованием как средство формирования исследовательской культуры.

В статье представлен анализ видов и форм самостоятельной работы магистрантов, а также обоснована необходимость внедрения различных форм самостоятельной работы в организацию научно-исследовательской деятельности магистрантов-управленцев образованием. Результаты проведенного анализа используются для формирования творческой личности будущего менеджера образования и образования навыков «принятие управленческих решений». В статье также раскрыта суть и процесс «принятия управленческих решений» во время обучения в магистратуре.

Ключевые слова: менеджер образования, самостоятельная работа магистрантов, принятия управленческих решений, обучение на основе опыта, проблемное обучение, поисковой принцип, опережающая самостоятельная работа.

SUMMARY

Shevchenko A. Independent work of Master students-managers of education as a means of forming research culture.

The paper presents an analysis of the types and forms of self-study of undergraduates, and the necessity of implementing various forms of self-organization in the research activities of graduate-management education. It is shown that the main objective is to develop creative magistracy of future specialists capable of self-development, self-education and innovation. The solution to this problem is not always possible only through knowledge transfer in finished form from supervisor undergraduates. It is necessary to transfer undergraduate from passive to an active user knowledge creator that can formulate the problem, analyze the ways to solve it, find the best option and prove her loyalty. That is logical that the independent work of undergraduates is not only a form of work and leading activities.

It is also identified that a significant place in the self-study training takes undergraduates. Supportive self-study funds are represented at the university library, in the methodical cabinet department, in the recommendations of the teachers, including the electronic form. Independent work prepares undergraduates for further self-fulfillment through studying creative tasks, drafting work programs, summaries of various occupations, analysis of primary sources, scientific and methodological literature, regulatory and legislative documents, as well as a prerequisite for the implementation of modern educational trends continuous self.

From the above we can see that the self-study is an important form of graduate work, but not leading. We believe this type of work should be paid more attention during training future managers in master of education.

The article also presents the essence and process of «decision-making» while studying in the magistracy. It is determined that the best option making process of rational management decisions covers the following stages: a situation that requires a decision (the appearance of necessary formalization management methods); gathering and processing information on methods developed management; identification and assessment of alternatives set out in the developed management methods; preparation and optimization of administrative decision that is taken (choice alternatives); management decision (legalization of alternatives); implementation of management decisions and evaluating results. Each stage is realized through the appropriate link.

This technology management decision making is a logical continuation of management, because management decisions taken complete the procedures of instruments of influence on the management system managed. The findings show versatility of the organizational forms and methods of individual work included using modern methodological provisions, information technology and provide opportunities for the teacher to determine an individualized education program undergraduate, given his personal needs, requests the pursuit of educational goals, professional growth and self-improvement.

Key words: the manager of education, graduates self-study, management decision-making, studying from experience, a problem studying, a searching principle, outstripping self-study.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бідюк Н. М. Розвиток системи освіти дорослих у США (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)	3
Бойченко М. А. Програми професійної підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими і талановитими школярами в університетах США, Канади та Великобританії.	10
Красуля А. В. Перспективи використання досвіду фандрейзингової діяльності державних університетів США у вищій освіті України	17
Симоненко С. О. Нові підходи до організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах Великобританії та США	26
Третько В. В. Загальна характеристика сучасної системи професійної підготовки магістрів міжнародних відносин у Великій Британії.	33
Шихненко К. І. Роль учителів-агентів змін у формуванні готовності школи до інновацій: з досвіду зарубіжних досліджень шкільних реформ.....	42

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Дегтяренко Т. М., Гужва М. А. Модель організації міжвідомчої Допомоги аутичним дітям: від теорії до практики	52
Руденко Л. М. Типи агресивної поведінки дітей із розумовою відсталістю.....	66

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Глушич В. В. Внесок Дж. Дьюї у становлення ідей гуманістичного виховання дітей у сім'ях США	78
Задорожна-Княгницька Л. В. Особистість керівника закладу освіти у світлі суспільних подій 1917–1935-х рр.....	83
Кормілець С. В. Навчально-виховний процес у кадетських корпусах як педагогічна проблема та об'єкт дослідження	92
Никифоров А. М. Тема Т. Г. Шевченка в житті та культурно-просвітницькій діяльності Н. Х. Онацького	97
Стремецька В. О. Роль тюремних бібліотек у процесі реабілітації ув'язнених у ХІХ – на початку ХХ ст.....	104
Шипарьова О. В. Виробниче навчання в закладах професійно-технічної освіти північно-східної України в 60-х роках ХХ століття	112

РОЗДІЛ ІV. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Гирич З. І. Специфіка навчання російської мови іноземних тюркомовних студентів інженерного профілю	120
Гончаренко О. М. Побудова тренувального процесу висококваліфікованих спортсменок у хокеї на траві у підготовчому періоді річного тренувального циклу	127
Іваній І. В. Сутність професійно-педагогічної культури фахівця фізичного виховання та спорту.....	136
Козаченко І. В. Технологічна готовність учителя іноземної мови (англійської) до професійної діяльності	146

Краснокутський М. І. Особливості проявів особистісної та реактивної тривожності у спортсменів пожежно-прикладного спорту	155
Левченко Л. С., Іонова І. М. Педагогічні умови творчої самореалізації старшокласників у навчальній проектній діяльності	162
Мосіюк О. О. Алгоритмічна схема інноваційно-дослідницької діяльності в освітянському колективі	171
Савченко І. М. Науково-освітній інтернет-портал «Тарас Шевченко» В контексті онтологічного підходу	179
Щербакова І. М. Задоволеність професійною діяльністю як індикатор нейротизму суб'єктів праці	186
Юрченко О. М. Аналіз досліджень проблеми самозбереження в педагогічній теорії та практиці	192
РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ	
Бевз О. П. Використання електронного навчального курсу під час підготовки майбутніх учителів англійської мови	201
Гаркавцев Є. І. Критерії та показники сформованості професійної надійності майбутніх працівників ОВС	208
Гирич В. В. Роль інтерактивних методів навчання в розвитку комунікативної компетентності студентів економічного напрямку на заняттях української мови (за професійним спрямуванням)	217
Глазова В. В., Кайдан Н. В. Впровадження елементів дистанційного навчання у традиційний освітній процес	223
Гриневич В. Й. Сучасні підходи до формування в майбутніх учителів умінь аналізувати образи-персонажі художніх творів історичної тематики	229
Денєжніков С. С. Медійна компетентність як складова професійної підготовки фахівців в умовах інноваційної освіти	238
Дишко О. Л. Сучасний стан формування готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг	245
Завражна О. М., Салтикова А. І. Аналіз результатів моніторингу професійної діяльності випускників спеціальності фізика	251
Земка О. В. Використання інноваційних технологій під час вивчення дисциплін економічного циклу в умовах педагогічного коледжу	259
Земка О. І. Формування інформаційних дослідницьких умінь у майбутніх учителів української мови і літератури	267
Кочина В. В. Зміст поняття «культура професійного спілкування» майбутніх інженерів-педагогів транспортної галузі	273
Крамська С. Г. Формування творчої активності майбутніх учителів музичного мистецтва	282
Курок В. П., Шевель Б. О., Медвідь С. С. Мотиваційно-ціннісна орієнтація на використання історичного досвіду в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів	292
Левченко Л. С. Розвиток професійно-творчої самореалізації особистості педагога та студента	298

Лецюк І. З. Організація процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища.....	306
Літовка О. П. Особливості реальної практики формування професійної позиції майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі	313
Ма Сюй Досвід підготовки іноземних студентів – майбутніх керівників хороших колективів у ВНЗ України	321
Миленкова Р. В. Професійно-педагогічна культура викладача ВНЗ економічного профілю як складова його професійної компетентності	331
Орел-Халік Ю. В., Трегуб С. Є. Розвиток пізнавальної діяльності майбутніх медиків у позааудиторний час	338
Отрощенко Л. С. Професійно-педагогічна компетентність викладача як умова ефективного дидактичного процесу у ВНЗ економічного профілю	346
Пушкар Л. В. Змістові та структурні характеристики музичних компетенцій бакалаврів початкової освіти	354
Сущенко Л. О. Зміст і специфіка організації дослідницько орієнтованої практики майбутніх педагогів у просторі Малої академії наук України.....	363
Тихомиров С. В. Особливості розвитку професійних ціннісних орієнтацій соціальних педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти.....	371
Тушева В. В. Моніторинг сформованості науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки.....	377
Федьович О. М. Модель формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики.....	385
РОЗДІЛ VI. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ	
Бородієнко О. В. Методика проектування моделі компетенцій керівників як основа формування системи розвитку їх професійної компетентності.....	392
Гавриленко І. І. Змістові засади управлінської діяльності А. С. Макаренка: управління навчально-методичною роботою	401
Загребельний С. Л., Лях А. Порівняльний аналіз автоматизованих систем управління навчанням MOODLE I «UNIVERSYS WS».....	409
Клочкова Т. І. Ризик-менеджмент: теорія і практика української вищої школи	415
Шевченко А. І. Самостійна робота магістрантів-управлінців освітою як засіб формування дослідницької культури	423

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Бидюк Н. М. Развитие системы образования взрослых в США (вторая половина XX – начало XXI века).....	3
Бойченко М. А. Программы профессиональной подготовки будущих учителей к работе с одаренными и талантливыми школьниками в университетах США, Канады и Великобритании.....	10
Красуля А. В. Перспективы использования опыта фандрейзинговой деятельности государственных университетов США в высшем образовании Украины.....	17
Симоненко Н. А. Новые подходы в организации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений Великобритании и США.	26
Третько В. В. Общая характеристика современной системы профессиональной подготовки магистров международных отношений в Великобритании.	33
Шихненко Е. И. Роль учителей-агентов изменений в формировании готовности школы к инновациям: опыт зарубежных исследований школьных реформ..	42

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дегтяренко Т. М., Гужва М. А. Модель организации межведомственной помощи аутичным детям: от теории к практике.	52
Руденко Л. Н. Типы агрессивного поведения детей с умственной отсталостью	66

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Глушич В. В. Вклад Дж. Дьюи в становление идей гуманистического воспитания детей в семье США..	78
Задорожная-Княгницкая Л. В. Личность руководителя учебного заведения в свете общественных событий 1917–1935 гг..	83
Кормилец С. В. Учебно-воспитательный процесс в кадетских корпусах как педагогическая проблема и объект исследования	92
Никифоров А. М. Тема Т. Г. Шевченко в жизни и культурно-просветительской деятельности Н. Х. Онацького	97
Стремецкая В. А. Роль тюремных библиотек в процессе реабилитации преступников в XIX – начале XX в.....	104
Шипарева А. В. Производственное обучение в учреждениях профессионально-технического образования Северо-Восточной Украины в 60-х годах XX века	112

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гирич З. И. Специфика обучения русскому языку иностранных тюркоязычных студентов инженерного профиля	120
Гончаренко О. Н. Построение тренировочного процесса высококвалифицированных спортсменов в хоккее на траве в подготовительном периоде годичного тренировочного цикла.....	127
Иваний И. В. Сущность профессионально-педагогической культуры специалиста физического воспитания и спорта.....	136
Козаченко И. В. Технологическая готовность учителей иностранного языка к профессиональной деятельности.....	146
Краснокутский Н. И. Особенности проявлений личностной и реактивной тревожности у спортсменов пожарно-прикладного спорта.....	155

Левченко Л. С., Ионова И. Н. Педагогические условия творческой самореализации старшеклассников в учебной проектной деятельности	162
Мосиюк А. А. Алгоритмическая схема инновационно-исследовательской деятельности в образовательном коллективе	171
Савченко И. Н. Научно-образовательный интернет-портал «Тарас Шевченко» в контексте онтологического похода	179
Щербакова И. Н. Удовлетворенность профессиональной деятельностью как индикатор нейротизма субъектов труда.....	186
Юрченко О. М. Анализ исследования проблемы самосохранения в педагогической практике	192

РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Бевз Е. П. Использование электронного учебного курса в процессе подготовки будущих учителей английского языка	201
Гаркавцев Е. И. Критерии и показатели сформированности профессиональной надежности будущих сотрудников ОВД.	208
Гирич В. В. Роль интерактивных методов обучения в развитии коммуникативной компетентности студентов экономического направления на занятиях украинского языка (за профессиональным направлением).	217
Глазова В. В., Кайдан Н. В. Внедрение элементов дистанционного обучения в традиционный образовательный процесс.	223
Гриневич В. И. Современные подходы к формированию у будущих учителей умений анализировать образы-персонажи художественных произведений исторической тематики.	229
Денежников С. С. Медийная компетентность как составляющая профессиональной подготовки специалистов в условиях инновационного образования	238
Дышко О. Л. Современное состояние формирования готовности бакалавров по туризму к профессиональному взаимодействию с потребителями туристических услуг	245
Завражная Е. М., Салтикова А. И. Анализ результатов мониторинга профессиональной деятельности выпускников специальности физика	251
Земка О. В. Использование инновационных технологий во время изучения дисциплин экономического цикла в условиях педагогического колледжа.	259
Земка А. И. Формирование информационных исследовательских умений у будущих учителей украинского языка и литературы	267
Кочина В. В. Содержание понятия «культура профессионального общения» будущих инженеров-педагогов транспортной отрасли	273
Крамская С. Г. Формирование творческой активности будущих учителей музыкального искусства	282
Курок В. П., Шевель Б. А., Медведь С. С. Мотивационно-ценностная ориентация на использование исторического опыта в процессе подготовки будущих инженеров-педагогов.....	292

Левченко Л. С. Развитие профессионально-творческой самореализации личности педагога и студента	298
Лецюк И. З. Организация процесса формирования готовности будущих учителей начальной школы к проектированию информационно-коммуникационной среды	306
Литовка Е. П. Особенности реальной практики формирования профессиональной позиции будущего учителя в процессе специальной подготовки в педагогическом колледже	313
Ма Сюй. Опыт подготовки иностранных студентов – будущих руководителей хоровых коллективов в высших учебных заведениях Украины	321
Миленкова Р. В. Профессионально-педагогическая культура преподавателя экономического вуза как компонент его профессиональной компетентности	331
Орел-Халик Ю. В., Трегуб С. Е. Развитие познавательной деятельности будущих медицинских работников во внеаудиторное время	338
Отрощенко Л. С. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя как условие эффективного дидактического процесса в ВУЗе экономического профиля	346
Пушкарь Л. В. Смысловые и структурные характеристики музыкальных компетенций бакалавров начального образования	354
Сущенко Л. А. Содержание и специфика организации исследовательско ориентированной практики будущих педагогов в пространстве Малой академии наук Украины	363
Тихомиров С. В. Особенности развития профессиональных ценностных ориентаций социальных педагогов в системе последипломного педагогического образования	371
Тушева В. В. Мониторинг сформированности научно-исследовательской культуры будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки	377
Федёвич О. Н. Модель формирования профессионального интереса будущих учителей физики.	385
РАЗДЕЛ VI. МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ	
Бородиенко А. В. Методика проектирования модели компетенций руководителя как основа создания системы их профессионального развития	392
Гавриленко И. И. Управление учебно-методической работой в деятельности А. С. Макаренко	401
Загребельный С. Л., Лях А. Сравнительный анализ автоматизированных систем управления обучением MOODLE и «UNIVERSYS WS»	409
Клочкова Т. И. Риск-менеджмент: теория и практика украинской высшей школы	415
Шевченко А. И. Самостоятельная работа магистрантов–управленцев образованием как средство формирования исследовательской культуры	423

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Bidyuk N. The development of the US system of adult education (the second half of the 20-th and the beginning of the 21-st century).	3
Boichenko M. The Programs of future teachers' professional training to work with gifted and talented students at universities in the USA, Canada and the UK	10
Krasulia A. Best practices of fundraising in U.S. public universities that have potential for being transferred into the Ukrainian higher education.....	17
Simonenko N. The new approaches to the organization of independent work of the students of higher educational establishments in Great Britain and the USA	26
Tretko V. General characteristics of modern system of professional training Masters of international relations in Great Britain	33
Shykhnenko K. The role of the teachers as change agents in the formation of school readiness to innovations: the best practices from foreign studies school reform.....	42

SECTION II. PROBLEMS OF CORRECTION AND INCLUSIVE EDUCATION

Dehtyarenko T. M., Huzhva M. A. The model of the organization of interdepartmental help for autistic children: from theory to practice.	52
Rudenko L. M. The types of aggressive behavior of children with mental retardation	66

SECTION III. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Glushich V. J. Dewey's contribution to the formation of ideas of humanistic education of the children in the families of the USA.. ..	78
Zadorozhnaya-Knyagnitskaya L. The personality of the head of educational institution in the light of the public events of 1917–1935's.	83
Kormilets S. The educational process in the cadet corps as a pedagogical problem and object of the research.....	92
Nikiforov A. Theme of T. G. Shevchenko in the life, cultural and educational activities of N. H. Onatsky.....	97
Stremetskaya V. The role of prison libraries in the rehabilitation of the prisoners in the nineteenth and early twentieth century.	104
Shyparova A. Industrial training in vocational education of the North-Eastern Ukraine in the 60-ies of the twentieth century	112

SECTION IV. PROBLEMS OF THEORY OF EDUCATION

Girich Z. Specificity of training Russian to foreign Turkic-speaking students of an engineering profile.. ..	120
Goncharenko O. Construction of training process of highly skilled athletes in field hockey in the preparatory period of one year training cycle.	127
Ivanii I. The essence of professional pedagogical culture specialist of physical education and sport.	136
Kozachenko I. Technological readiness of foreign teachers language (English) for professional work.	146
Krasnokutskiy M. I. The features of personal and reactive anxiety of athletes of fire-applied sports.	155

Levchenko L., Ionova I. The pedagogical conditions of self-actualization of the pupils in the educational project activity.....	162
Mosiyuk O. The algorithmic scheme of innovation and research activities in educational staff.....	171
Savchenko I. Scientific and educational Internet portal «Taras Shevchenko» in the context of the ontological approach.....	179
Shcherbakova I. Satisfaction with the professional activity as an indicator of neuroticism of subjects of labour	186
Yurchenko O. The analysis of the problem of self-preservation in pedagogical practice	192

SECTION V. PROBLEMS OF HIGHER SCHOOL EDUCATION

Bevz O. The use of the e-learning course for future english language teacher training.....	201
Garkavtsev Ye. The criteria and indicators of the formation of professional reliability of future police employees.....	208
Gyrych V. The role of interactive teaching methods in the development of communicative competence of the students of economic disciplines in the class of the Ukrainian language (the professional direction).. ..	217
Glazova V., Kaydan N. The implementation of elements of distance learning in traditional educational process.....	223
Hrynevych V. The contemporary approaches to the formation of future teachers skills to analyze the images, the characters of works of art of historical themes.....	229
Dieniezhnikov S. Media competence as a component of professional training of the specialists in the context of innovative education	238
Dyshko O. The current state of preparation of Bachelors of Tourism Faculty to professional interaction with consumers of tourism services	245
Zavrazhna E., Saltykova A. The analysis of the results of monitoring professional activity of graduates in Physics.....	251
Zemka O. Using innovative technologies during the study subjects of the economic cycle in the conditions of pedagogical college.....	259
Zemka O. The formation of information research skills of future teachers' of the Ukrainian language and literature	267
Kochina V. The meaning of the concept «culture of professional communication» of future engineers-teachers of transport industry.....	273
Kramskaya S. The creative activity formation of future teachers of music.....	282
Kurok V., Shevel' B., Medvid' S. S. The motivation values orientation on the usage of historical experience in training future engineering teachers	292
Levchenko L. The development of professional-creative self-realization of the personalit of the teacher and student.....	298
Letsyuk I. The organization of the process of the formation of future primary teachers' readiness to design information and communication environment	306
Litovka O. Features real practice of formation of a professional position of the future teacher in the course of special training in pedagogical college.....	313
Ma Xu. Experience in training foreign students as the future leaders of choirs in the higher educational institutions of Ukraine.....	321

Mylenkova R. Professional and pedagogical culture of the teacher of economic high school as the component of his professional competence.....	331
Orel-Khaliq Yu., Tregub S. The development of cognitive activity of future medical workers in extracurricular time	338
Otroshchenko L. The professional-pedagogical competence of a teacher as a condition of effective didactic process in the higher educational institution of economic specialization.....	346
Pushkar L. The content and structural characteristics of musical competence of Bachelor of primary education	354
Sushchenko L. Contents and specificity of research oriented practice space of future teachers in Small Academy of Sciences of Ukraine	363
Tikhomirov S. The features of the professional value orientations of social pedagogues in post-graduate teacher education	371
Tusheva V. Monitoring of formation of research culture of future music teachers in process of professional training.....	377
Fediovych O. The model of formation of future physics teacher's professional interest.....	385

SECTION VI. EDUCATION MANAGEMENT:

TENDENCIES OF INNOVATIVE DEVELOPMENT

Borodiyenko O. Technique of designing a competency model as the basis for creating the system of leaders' professional development	392
Gavrilenko I. Educational and methodical work management in A. S. Makarenko's activity.....	401
Zagrebelny S., Lyah A. The comparative analysis of automated control systems for training MOODLE AND «UNIVERSYS WS».	409
Klochkova T. Risk Management: Theory and Practice of the Ukrainian Higher School.....	415
Shevchenko A. Independent work of Master students-managers of education as a means of forming research culture	423

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал
/ голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка,
2015. – № 1 (45). – 440 с.

ISSN 2312-5993 Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, inovacijni tehnologiji
Abbreviated key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Комп'ютерне складання та верстання: І. А. Чистякова

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 26.01.2015.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 20,58. Тираж 300 пр. Вид. № .

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000